

Tuen tarpeet ja tuen tarjonta lukiokoulutuksessa – lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Erityispedagogiikan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Maaliskuu 2020
Mari Koponen

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Mari Koponen		
Työn nimi - Arbetets titel Tuen tarpeet ja tuen tarjonta lukiokoulutuksessa – lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia		
Title Special needs, and support provided in general upper secondary school – students' views and experiences		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 s + 2 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja tuottaa tuoretta tietoa lukiolaisten tuen tarpeista. Uusi siirtymävaiheessa oleva lukiolaki velvoittaa lukioita järjestämään oppimisen, opiskelun sekä hyvinvoinnin tukea selvästi aiempaa vahvemmin. Aiemmissä tutkimuksissa pääpaino on ollut lukiolaisten tuen tarpeiden kartoittamisessa ja niillä on pohjustettu lukiolain muutostarvetta. Lukiolaisten omia näkemyksiä aiheista on puolestaan kuvattu verrattain vähän. Aiemmissä tutkimuksissa lukiolaisten saama tuki on näyttänyt jakautuvan epätasaisesti: esimerkiksi lukion koko tai alueelliset erot ovat vaikuttaneet tuen saamiseen. Tässä tutkimuksessa luodaan kuvaa lukiolaisten saamista tukitoimista sekä lukiolaisten kokemista tuen tarpeista. Lisäksi tutkimuksessa esitetään oppimista, opiskelua ja kouluhyvinvointia edistäviä tekijöitä lukiolaisten kertomana.</p> <p>Tutkimukseen osallistui 29 opiskelijaa kolmesta pääkaupunkiseutulisesta lukiosta. Aineisto koostui fokusryhmähaastatteluista sekä yksilöllisesti vastattavasta sähköisestä kyselylomakkeesta. Tutkittavat osallistuivat näistä kumpaankin. Aineiston analyysissä hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka osaltaan antoi tilaa lukiolaisten omille näkemyksille ja kokemuksille lukio-opintojen tuesta.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset kuvasivat samantapaisia tukitoimia niin saamastaan tuesta kuin kokemistaan tuen tarpeista. Myös yleisemmällä tasolla kuvatut oppimista, opiskelua ja kouluhyvinvointia edistävät tekijät muistuttivat pääosin näitä samoja tukitoimia. Oppimisen ja opiskelun tukea kuvattiin konkreettisilla esimerkeillä ja toiveilla, jotka usein kohdentuivat tiettyyn lukion ammattiryhmään. Kouluhyvinvoinnin vastauksissa taas korostui laajemmin koko kouluyhteisön merkitys tietyn ammattiryhmän sijaan. Yhteistä kaikille tuloksille oli henkilöstön aika ja läsnäolo, tuen henkilökohtaisuus ja toimiva tiedotus tukitoimien mahdollisuuksista oppimisen, opiskelun sekä kouluhyvinvoinnin edistäjinä. Samalla esiin nousi oman tiedonhaun merkitys tuen saamiseksi. Tutkimuksen tulokset noudattelivat pitkälti samaa linjaa aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukio, tuen tarpeet, lukiolaki		
Keywords general upper secondary school, special needs, act on general upper education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Mari Koponen		
Työn nimi - Arbetets titel Tuen tarpeet ja tuen tarjonta lukiokoulutuksessa – lukiolaisten näkemyksiä ja kokemuksia		
Title Special needs, and support provided in general upper secondary school – students' views and experiences		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year March 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 pp. + 2 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The purpose of this study was to describe and produce novel information on the special needs of general upper secondary school support. The new Act on General Upper Secondary Education obligates general upper secondary schools to provide stronger support for learning, studying and well-being. Previous research has focused more on identifying special support needs of students in general upper secondary schools. The research has been also focusing on revising the Act on General Upper Secondary Education. On the other hand, students' own views on the subject have been relatively little described. In the previous research, support received by general upper secondary school students has shown to be uneven: for example, the size of a school or regional difference have influenced access to support. This study aims to describe the support students have received, their experienced need for support, and to present the factors contributing to learning, studying, and well-being at school as narrated by students.</p> <p>29 students from three general upper secondary schools in the metropolitan area of Helsinki participated in the study. The research material consisted of focus group interviews and electronic questionnaire. The students participated in both. The analysis was made by qualitative content analysis, which enabled the students' own views and experiences to show.</p> <p>The students who participated in the study described their received and experienced support similarly. Also, the factors described in more general terms that promote learning, studying and well-being at school were similar to these. Support for learning and studying was described with concrete examples and wishes, which were often focused on a particular school personnel. Responses to school well-being, on the other hand, emphasized the whole school community more broadly, and the wishes for a better school well-being were not always directed for certain personnel. Common to all these research results was the need for time and presence of staff, the support allocated individually, and functional information about the support possibilities to promote learning, study and well-being at school. At the same time, the importance of one's own know-how to get support was highlighted. The results of this study were in line with previous studies.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lukio, tuen tarpeet, lukiolaki		
Keywords general upper secondary school, special needs, act on general upper education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	LUKIO KONTEKSTINA	3
2.1	Lukiolaki ja lukion opetussuunnitelma	4
2.2	Tuen käytännön järjestelyjä lukiossa	7
3	TUEN TARPEET LUKIOSSA	10
3.1	Oppimisvaikeudet lukiossa	11
3.2	Hyvinvointi opinnoissa	13
3.2.1	Kouluhyvinvointi lukiossa	14
3.2.2	Opiskelijoiden jaksaminen ja uupuminen lukiossa	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
5.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	19
5.2	Aineiston hankinta	20
5.2.1	Fokusryhmähaastattelu ja kyselylomake aineiston hankinnan menetelminä .	20
5.2.2	Aineiston hankinnan toteutus ja tutkimushenkilöt	22
5.3	Aineiston analyysi	24
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	26
6.1	Lukiolaisten kokemukset tuen tarpeista	26
6.2	Lukiolaisten saamat oppimisen ja opiskelun sekä kouluhyvinvoinnin tukimuodot	29
6.3	Lukiolaisten toiveet opiskelun ja oppimisen sekä hyvinvoinnin edistämisestä	33
6.3.1	Oppimisen ja opiskelun tuki	34
6.3.2	Kouluhyvinvoinnin tuki.....	37
6.4	Yhteenveto tuloksista	41
7	LUOTETTAVUUS	44
8	POHDINTAA	48
	LÄHTEET	51
	LIITTEET	61
	LIITE 1: Fokusryhmähaastattelun runko	61
	LIITE 2: Kyselylomakkeen kysymykset	63

1 Johdanto

Lukio saattaa toisinaan näyttäytyä paikkana, jonne tullaan opiskelemaan valmiit opiskelutaidot takataskussa. Lukioon päädytään kuitenkin opiskelemaan monenlaisista lähtökohdista monenlaisin perustein. Moninaisessa joukossa osa opiskelijoista kokee myös oppimisvaikeuksia. Ne voivat olla aiemmin todettuja tai vasta lukio-opinnoissa ilmeneviä pulmia. Toisaalta varsinkin lyhytaikaisia hankaluuksia ja tuen tarpeita opinnoissa voi kokea kuka tahansa, eikä niitä yleensä voi ennustaa etukäteen. Viimevuotiset Kouluterveyskyselyn tulokset (Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos, 2017; Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos, 2019) osaltaan osoittavat, ettei lukiolaisten opiskelutaitoja tai kouluhyvinvointia laajemminkaan voida pitää itsestäänselvyytenä. Positiivista on kuitenkin se, että näihin löytyy vaikuttamiskeinoja sekä koulun tarjoamina että esimerkiksi vertaissuhteista (Eccles & Roeser, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008; Upadaya & Salmela-Aro, 2013). Tässä tutkielmassa käsitellään erityisesti koulun ja kouluyhteisön tarjoamia tukikeinoja lukiolaisten oppimisen, opiskelun ja hyvinvoinnin edistämiseksi.

Lukiossa opiskelevien oppimisen ja opiskelun tuen tarpeet ovat olleet viime aikoina aiempaa runsaammin esillä. Ne ovat ajankohtaisia erityisesti uuden siirtymävaiheessa olevan lukiolain vuoksi. Laki pyrkii vastaamaan monenlaisiin tulevaisuuden tarpeisiin. Laki on myös kaivannut päivitystä erityisopetuksen ja henkilökohtaisen ohjauksen osalta. Uusi laki velvoittaaakin nyt ensimmäistä kertaa lukioita järjestämään erityistä tukea opiskelijoille. Tuen tarpeita ja erityisopetusta on lukiossa tutkittu vielä melko vähän, vaikkakin tuen tarpeita on kartoitettu jonkin verran (kuten Kinberg & Savolainen, 2011; Mehtäläinen, 2005; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Vähäinen tutkimustieto aiheesta ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö lukiossa olisi tuen tarvetta. Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyt (2017, 2019) esimerkiksi osoittavat, että lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen liittyviä vaikeuksia esiintyy toisella asteella lähes saman verran sekä lukiossa että ammatillisessa koulutuksessa olevilla.

Lukion erityisopetus voi näyttäytyä jopa ristiriitaisena – hakeehan se vielä monessa lukiossa paikkaansa tälläkin hetkellä. Erityisopetus lukioissa on ollut vielä osin tuntematonta ja kysymyksiä herättävää, jopa perustelua vaativaa. Toisaalta kartoitukset opiskelijoiden tuen tarpeesta sekä selvitykset lukioden osittain riittämättömistä erityisopettajien resursseista tuen järjestämiseksi kertovat samanaikaisesti toisen puolen erityisopetuksen tilasta lukioissa (Greus ym. 2019; Mehtäläinen, 2005; Sinkkonen, Kyttälä, Kiiskinen & Jäntti, 2016). Lukiolaisten opiskelun arki näyttää hyvin vahvasti tuen tarpeen myös lukiokontekstissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 27–28; Vesanen, Thuneberg, Reinikainen & Mikkilä, 2011, 26). Lukion erityisopetuksen perustelemiseen kietoutuvat myös tasa-arvon kysymykset. Kuten Lukioselvitys (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) osoitti, ainakin ennen lakimuutosta erityisen tuen saaminen on ollut osittain riippuvaista koulusta – kuten siitä, onko lukiossa ylipäättään erityisopettajaa tai onko lukion opettajilla henkilökohtaisia taitoja erityisen tuen tarjoamiseen.

Tämä tutkielma pyrkii antamaan äänen opiskelijoille itselleen: heidän näkemyksiinsä tuen tarpeistaan sekä lukioissa tarjotuista tukimuodoista. Samalla kartoitettiin opiskelijoiden toiveita lukiossa tarjottavasta opiskelun ja oppimisen tuesta. Tutkielman aineisto on kerätty osana kolmivuotista yliopistojen opettajankoulutusten sekä ammattikorkeakoulujen hanketta *Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena*.

2 Lukio kontekstina

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä lukio määrittyy toisen asteen yleissivistäväksi koulutukseksi. Sitä edeltää kaikille yhteinen peruskoulu. Peruskoulun jälkeen lähes koko ikäluokka jatkaa opintojaan lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa tai muussa toiselle asteelle valmistavassa koulutuksessa. Valmistavista koulutuksista erityisesti Lukioon valmistava koulutus (LUVA) tähtää nimensä mukaisesti opintojen jatkamiseen lukiossa (Opetushallitus 2018). Tilastokeskuksen mukaan (2018) noin puolet ikäluokasta valitsee peruskoulun jälkeen lukiokoulutuksen. Viime vuosina lukioon hakeutuvien määrä on hieman laskenut, kun taas ammatillisen koulutuksen suosio on vastaavasti noussut. Se voi osaltaan näkyä myös koulutukseen hakeutumisen keskiarvoissa: joihinkin lukioihin voi päästä matalallakin keskiarvolla, kun taas tietyt ammatilliset koulutukset voivat edellyttää korkeaa keskiarvoa sisäänpääsyyn (esim. Opetushallituksen tilastopalvelu, 2019).

Lukiokoulutuksessa on tällä hetkellä suoritettava vähintään 75 kurssia, joka vastaa uudessa lukion opetussuunnitelmassa laajuudeltaan 150 opintopistettä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015). Opintojen jälkeen on tarkoitus suorittaa valtakunnallinen ylioppilastutkinto. Lukiossa saatua osaamista osoitetaan ylioppilastutkinnon lisäksi lukion päättötodistuksella sekä mahdollisilla lukiodiplomeilla tai muilla näytöillä. Ylioppilastutkinto antaa jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän lukioselvityksen mukaan (2017, 6) valtaosa, noin 80 prosenttia, opiskelijoista suorittaa lukion tavoiteajassa eli kolmessa vuodessa.

Lukio on itsessään tärkeä opiskeluvaihe nuoren elämässä, mutta lukiosta puhuttaessa katse kääntyy helposti myös jatkokouluttautumiseen. Välijärvi ym. (2009) toivat tutkimuksessaan esiin opiskelijoiden tiedon- ja ohjauksentarpeen jatko-opintoihin liittyen. Tällä hetkellä jatko-opintojen kysymykset korostunevat entisestään, sillä korkeakoulujen todistusvalinnat ovat vuonna 2020 pääväylä kolmannelle asteelle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Todistusvalinnan merkityksen

kasvamisen voi odottaa näkyvän vielä aiempaakin enemmän opiskelijoiden lukion suoritustavoissa ja esimerkiksi kurssivalinnoissa jo opintojen alkuvaiheesta lähtien (ks. esim. Manner, 2018).

2.1 Lukiolaki ja lukion opetussuunnitelma

Lukiolaki määrittää ja velvoittaa lukioden toimintaa. Lain lisäksi lukio-opintoja ja opetusta ohjaa lukion opetussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjät laativat paikallisen opetussuunnitelman (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). Näiden lisäksi Valtioneuvosto päättää lukiokoulutuksen valtakunnallisista tavoitteista sekä opintojen rakenteesta ja laajuudesta (Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta (810/2018)).

Lukiolaki on ollut viime aikoina muutoksen alla. Uusi lukiolaki astui voimaan 1.8.2019., jolloin se siten kumosi edellisen lukiolain vuodelta 1998. Tällä hetkellä laki on siis voimassa, mutta sen käytännön toteuttaminen on siirtymävaiheessa. Lukioden on otettava käyttöön lain pohjalta tehdyt opetussuunnitelmat viimeistään 1.8.2021 (Lukiolaki 714/2018, 63 §).

Muutokset sekä maailmassa että suomalaisessa yhteiskunnassa ovat vaikuttaneet myös lukiolain päivityksen tarpeeseen. Uuden lukiolain muutosten keskeisimpiä tavoitteita ovat entistä laaja-alaisemman sivistyksen saavuttaminen, lukiokoulutuksen suorittavien määrän kasvattaminen, kokonaisvaltaisemman hyvinvoinnin korostaminen sekä sujuvampi korkeakouluihin siirtyminen. Näihin tavoitteisiin pyritään vastaamaan esimerkiksi tuen saamisen ja ohjauksen parantamisella sekä korkeakouluyhteistyön vahvistamisella. (Lukioselvitys 2017, Lukiolaki 714/2018). Uutta lukiolakia voidaan näihin tavoitteisiin ja muutoksiin peilaten pitää myös aiempaa inklusiivisempänä: lukiokoulutuksen suosiota halutaan kasvattaa, jolloin myös monenlaiset oppijat on otettava aiempaa paremmin huomioon (Sinkkonen ym. 2016, 52). Laki korostaa tuen saamista sekä hyvinvoinnin ylläpittoa myös ennaltaehkäisevästi. Uuden ja sitä edeltäneen lukiolain välillä on siis nähtävillä huomattavia muutoksia. Uuden näkökannan lisäksi lait eroavat toisistaan myös kielellisesti. Vuoden 1998 laissa oleva ”erityinen tuki” on esimerkiksi

nyt muutettu vain "tueksi". Myös kielimuutokset ovat osaltaan askel kohti inklusiivisempaa otetta lukioon.

Oppimisen ja opiskelun tukeen liittyvät lakipykälät

Erityisopetus ja erityisopettajan tarve on saanut uudessa lukiolaissa runsaasti lisähuomiota. Tuen järjestäminen kuuluu lukiolain (714/2018) 28 § 1 mom.) mukaan opiskelijaa opettaville opettajille, ja sen lisäksi on mahdollista tehdä moniammatillista yhteistyötä. Opiskelijan omasta pyynnöstä tukitoimet voidaan kirjata henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (Lukiolaki 714/2018, 28 § 2 mom.). Huomioitavaa kuitenkin on, että laki jättää avoimeksi pakottavat määritelmät erityisopetuksen ja erityisopettajien määrästä. (Lukiolaki 714/2018, Lukiolaki 629/1998.)

Erityisopetuksen sekä oppimisen ja opiskelun tuen kannalta uudessa lukiolaissa on useita huomioitavia pykäläitä. Pykälistä olennaisimpia ovat 28 § Oppimisen tuki, 29 § Opiskelun poikkeava järjestäminen, 32 § Opiskeluhuolto sekä osittain § 37 Opiskelijan arvioinnin perusteet. Tukea järjestetään lain mukaan seuraavasti:

28 § Oppimisen tuki

Opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Tukitoimet toteutetaan opetushenkilöstön yhteistyönä.

Tuen tarvetta tulee arvioida opintojen alussa sekä säännöllisesti opintojen edetessä. Tukitoimet kirjataan opiskelijan pyynnöstä opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan.

Opiskelijan oikeudesta opiskelun edellyttämiin avustajapalveluihin, erityisiin apuvälineisiin ja muihin palveluihin säädetään erikseen.

29 § Opiskelun poikkeava järjestäminen

Opiskelijan opiskelu voidaan opiskelijan hakemuksesta tai suostumuksella järjestää osittain toisin kuin tässä laissa ja sen nojalla säädetään ja määrätään, jos:

- 1) opiskelijalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan lukiokoulutuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot;
- 2) lukiokoulutuksen oppimäärän suorittaminen olisi opiskelijalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta;
- 3) se on perusteltua opiskelijan sairauteen, vammaan tai muuhun terveydentilaan liittyvistä syistä.

32 § Opiskelijahuolto

Opiskelijahuollosta säädetään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013).

Opetushallitus määrää nuorille tarkoitetussa lukiokoulutuksessa järjestettävän opiskelijahuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan opiskelijahuollon tavoitteista 12 §:ssä tarkoitetuissa opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallitus valmistelee opiskelijahuoltoa koskevat määräykset yhteistyössä Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kanssa. Koulutuksen järjestäjä päättää 12 §:ssä tarkoitetussa opetussuunnitelmassa opiskelijahuollon toteuttamisesta. Opetussuunnitelma tulee laatia opiskelijahuoltoa koskevilta osin yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa.

37 § Opiskelijan arvioinnin perusteet

Edellä 28 §:ssä tarkoitetut tukitoimet ja 29 §:ssä tarkoitetut opiskelun poikkeavat järjestämistavat voidaan ottaa huomioon opintojakson arvioinnissa ja päättöarvioinnissa.

Lukion opetussuunnitelmat lukiolain muutoksen jälkeen

Lukiolain pohjalta ja lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta lukiot siis valmistelevat omat tarkemmat ja koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Lukion opetussuunnitelman perusteissa puhutaan erityisopetuksesta sekä tuesta. Lisäksi erityisopetuksen antajaksi määritetään erityisopettaja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019.) Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019, 31–32) puolestaan ohjaavat vielä määrittelemään paikallisella tasolla erityisopetuksen käytännön järjestämisen, sen toteutumisen arvioinnin ja tuesta kirjaamisen kysymykset.

Lukiolain lisäksi myös lukion opetussuunnitelman perusteissa kieli on muuttunut ajan mittaan. Viimeisimmissä, vuoden 2015 ja 2019 Lukion opetussuunnitelmien

perusteissa kieli on muovaantunut verrattuna aiempiin. Vuoteen 2015 asti noudatettiin Lukion opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2003. Siinä erityinen tuki määriteltiin koskemaan opiskelijoita, jotka ovat jääneet jälkeen opinnoistaan tai joilla opiskelun edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavuuden vuoksi tai joilla on psyykkisen tai sosiaalisen tuen tarvetta (Opetushallitus, 2003, 19). Vuoden 2015 jälkeen erityisestä tuesta puhuminen on vaihtunut oppimisen ja opiskelun tukeen. Tukea on järjestettävä opiskelijan tarpeiden mukaan. Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelmien perusteissa sana ”erityisopetus” on kuitenkin ensi kertaa mukana, onhan erityisopetus myös uudessa lukiolaissa määritelty opiskelijan oikeudeksi. Vuoden 2019 Lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan opiskelijalla on oikeus saada tukea riippumatta siitä, mistä oppimisvaikeudet johtuvat. Tuen tavoitteena on varhainen ennaltaehkäisy ja tuen tarpeen tunnistaminen, esteettömyys ja saavutettavuus, opintojen ja hyvinvoinnin edistäminen sekä jatko-opintoihin siirtyminen. (Opetushallitus, 2015; Opetushallitus, 2019, 30.)

2.2 Tuen käytännön järjestelyjä lukiossa

Käytännössä opiskelijan tulee saada oppimiseensa ja opiskeluunsa tukea lukiolain mukaisesti. Se tarkoittaa uudessa lukiolaissa opetushenkilöstön yhteistyötä: aineenopettajien, erityisopettajan ja opinto-ohjaajan tukea sekä laajempia oppilashuollollisia palveluita. (Lukiolaki 714/2018.) Tuki voi muodostua esimerkiksi yksilöllisistä pedagogista ratkaisuksista sekä yhteisöllisistä ja opiskeluympäristön valinnoista. Tueksi määritellään myös opinto-ohjaus ja ryhmänohjaajan tuki sekä lukion oppimäärään sisältyvät oppimista ja hyvinvointia lisäävät opinnot. (Opetushallitus, 2019.)

Varsinaisia tukitoimia opiskeluarjessa ovat tuki kursseilla sekä ylioppilaskirjoituksissa. Haakana ja Tikkanen (2008) ovat esitelleet kurssikokeisiin liittyviä tukikeinoja. Näitä ovat muun muassa lisäaika, tietokoneen käyttö sekä mahdollisuus täydentää koetta suullisesti. He nostivat myös kirjoituksessaan kurssikokeisiin liittyvien tukikeinojen käytön harjoittelun jo ennen ylioppilaskokeita, jotta opiskeli-

jalla on mahdollisuus löytää hänelle sopivin opiskelun ja oppimisen tuki. Sandberg (2018, 179–181) sekä Björn, Savolainen ja Jahnukainen ovat myös painottaneet (2017, 58–59), että yhtä lailla lukiossa toimii ja pätee samankaltaiset tukitoimet kuin peruskoulussakin: esimerkiksi ennaltaehkäisyn tärkeys, oppimisen vaikeuksien huomioiminen, keskittymisen kysymykset, elämänhallinnan tukeminen, oikeanlaisten oppimisstrategioiden löytäminen, opiskelijan vahvojen puolien huomioiminen, oppituntien rakenteen suunnittelu sekä oppimisympäristön muokkaukset.

Yleisesti melko laajasti tunnettu tukimuoto on saatu tuki ylioppilaskirjoituksissa. Ylioppilaskirjoituksissa yleisintä on saada tukea lukivaikeuksiin (Takala & Mäkelä, 2019, 2). Muita ylioppilaskirjoituksiin tukea tarvittavia syitä ovat sairauden tai vamman vaikutukset, erityisen vaikea elämäntilanne tai vieraskielisyydestä johtuva opetuskielen puutteellinen hallinta. Käytännössä tuki ylioppilaskokeissa tarkoittaa yleisimmin lisääaikaa, tilajärjestelyjä tai apuvälineitä. Pistehyvyitys on mahdollista vain, jos opiskelija olisi muuten saamassa suorituksestaan hylätyn arvosanan. (Ylioppilastutkintolautakunta 2019.)

Lukioissa on myös mahdollista järjestää erilaisia opiskelustrategioihin liittyviä vapaaehtoisia kursseja. Niiden toimintamalliin kuuluu yleensä tavallista opiskeluryhmää pienempi ryhmä. Tällaisia kursseja voi eri lukioissa vaihdellen olla esimerkiksi omat oppimistaidot (esimerkiksi LUE1-kurssi), vieraiden kielten oppimistaidot (esimerkiksi LUE2-kurssi) tai jaksamisen tukeminen (esimerkiksi Rentokurssi). (Haakana ja Tikkanen 2008; Sinkkonen ym. 2016.) Nämä kurssit voidaan lukea osaksi lukio-opintoja, jolloin ne toimivat sekä vertaistukena että opintojen edistäjinä (Sinkkonen ym., 2016, 54).

Osassa lukioita erityisopettaja voi pitää opiskelijoille tukitunteja viikoittain tai kerta- tai kausiluontoisesti. Joissakin lukioissa erityisopettaja voi toimia myös aineenopettajan kanssa yhteistyössä yleisten tuntien aikana. Selvästi yleisintä kuitenkin näyttäisi olevan erityisopettajan tarjoama konsultoiva tuki aineenopettajille; aineenopettajat voivat tarvittaessa kysyä neuvoja eriyttämiseen sekä opetusmateriaaleihin erityisopettajalta. (Niemi & Laaksonen, 2020; Sinkkonen ym., 2016.)

Opiskelun arki lukiossa pyörii suurilta osin ilman erityisesti oppimisen ja opiskelun tuen tehtävässä olevia henkilöitä, ja juuri siksi jokaisen opettajan vastuu tukitoimien antajana korostuu. (Sandberg, 2018; Sinkkonen ym. 2016.) Onkin todettu, että tuen saaminen on tähän saakka ollut esimerkiksi alueellisesti epätasaista ja riippuvaista tietyn lukion resursseista (Koulutuksen arviointivirasto 2011; Sinkkonen ym. 2016, 53). Lukioon liittyvissä tutkimuksissa on tuotu esiin tarve tarjotun tuen kattamisesta koko opiskelujen ajalle, ei vain tuen antamiseen ylioppilaskokeissa. Varsinaisen opiskeluajan lisäksi tukikysymyksiä pitäisi käsitellä myös siirtymävaiheessa peruskoulusta lukioon sekä lukio-opintojen päätyttyä. (Haakana & Tikkanen, 2008; Sandberg, 2018.) Kokonaisvaltaisemman tuen esteenä on ollut lukion erityisopettajilta kysyttäessä (Takala & Mäkelä, 2019) lukivaikeuksien testaamiseen menevä runsas aika. Myös vuoden 2019 kartoituksessa (Greus ym.) lukilausunnot ja lukiseulat veivät eniten erityisopettajan työaika, kun taas opetustyölle toivottiin lisäresursseja. Sinkkonen ym. (2016) kartoittivat lukion erityisopettajien työnkuvaa, jossa erityisopettajat totesivat aikaa opetustyöstä vievän eniten lukitestaukset. Myös Niemen ja Laaksosen (2020) etnografisessa tutkimuksessa todettiin samaa: työaika vievät ennen kaikkea lausunnot ja testaukset. Erityisopettajien työaika lukiossa myös jakautuu melko tasaisesti opetustööhön, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä taustatöihin. Tätä vasten peilaten tuen painottuminen tiettyihin opintojen osa-alueisiin tasaisen tuen saamisen sijaan ei näytä kovin yllättävältä; ajan resursoimiselle suoraan opetustööhön olisi tilausta.

3 Tuen tarpeet lukiossa

Lukiossa oppimisen ja opiskelun tukea voidaan tarvita monenlaisista syistä. Osa näistä tarpeista kestää läpi opintojen, kun taas osa tukitarpeista voi olla vain väliaikaisia järjestelyjä. Väliaikaisia tukijärjestelyjä voidaan tarvita esimerkiksi sairastumisen tai vaikkapa urheilulinjalaisen ajankäytön haasteiden vuoksi. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään oppimisen ja opiskelun tuen tarpeita oppimisvaikeuksien sekä toisaalta kouluhyvinvoinnin, jaksamisen sekä uupumisen näkökulmista viimeaikaisiin tutkimuksiin peilaten. Oppimisvaikeudet sekä kouluhyvinvointi, jaksaminen ja uupuminen näyttäytyvät myös osittain toisiinsa liittyvinä (Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev, 2008; Holopainen & Savolainen, 2006; Kinberg & Savolainen, 2011; Snowling, Muter & Carroll, 2007). Tässä tutkimuksessa tuen tarpeeksi ymmärretään varsinaisia diagnooseja laajemmin myös lukiolaisten kokemat lukemisen ja kirjoittamisen, vieraiden kielten ja tarkkaavuuden vaikeudet, matemaattiset vaikeudet sekä koulussa jaksamisen vaikeudet tai koulu-uupuminen.

Suomessa yleissivistävän koulutuksen perustana on tasa-arvoisuus sekä tasalaatuisuus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Oppimisen ja opiskelun tuen jatkumista peruskoulusta lukioon ei ole kuitenkaan voinut etenkään aiemmin pitää itsestäänselvyytenä. Peruskoulujärjestelmä mahdollistaa lukiota huomattavasti monipuolisemmat oppimispolut. Peruskoulussa on mahdollista tehdä henkilökoh-taisen opetuksen järjestämisen suunnitelma (HOJKS) ja esimerkiksi yksilöllistää oppiaineita, eli määritellä oppimisen tavoitetaso oppilaan edellytyksille sopivaksi (Opetushallitus 2014, 69). Lukiossa taas kaikki opiskelevat tiettyjen vähimmäis-vaatimusten mukaisesti (Lukiolaki 714/2018).

Kriittinen tarve tuelle ilmenee usein heti opintojen alussa. Vaikka edellisessä luvussa mainittuja tukitoimia on lukiossa ollut jo saatavilla, niin opiskelukulttuurin muutos peruskoulusta lukioon siirryttäessä voi silti olla opiskelijalle suuri. Siirtyminen peruskoulusta toiselle asteelle saattaa myös itsessään tuottaa varsinkin aluksi hankaluuksia, sillä vastuu opiskelusta siirtyy yhä enemmän opiskelijalle itselleen itseohjautuvuuden opinnoissa kasvaessa nopeasti (Sandberg, 2018,

152–153; Swartz, Prevatt & Proctor 2005). Myös esimerkiksi vieraskielisyys voi hankaloittaa sujuvaa siirtymää peruskoulusta lukioon (Opetus- ja kulttuuriministeriön lukioselvitys 2017, 13). Joskus hidasteena voi olla myös huonosti toteutunut tiedonkulku, esimerkiksi tieto peruskoulusta yksilöllistetystä oppiaineesta ei välttämättä kulkeudu lukioon. Jos jokin oppiaine on yksilöllistetty peruskoulusta, opiskelijalla ei yleensä ole lukioon vaadittavaa pohjatasoa kyseisestä aineesta. (Sandberg, 2018.) Lisäksi Takalan ja Mäkelän tuoreessa (2019) tutkimuksessa lukion erityisopettajat kertoivat tukea tarvitsevien lukiolaisten joukossa olevan enenevissä määrin opiskelijoita, joiden ensisijainen opiskeluvalinta olisi ollut jokin muu kuin lukio-opinnot. Sen voi olettaa näkyvän myös tuen tarpeissa opintojen eri vaiheissa.

3.1 Oppimisvaikeudet lukiossa

Oppimisvaikeuksien tukitoimien laajuus lukioissa on jäänyt peruskoulun ja ammatillisen opetuksen taakse (Sandberg, 2018, 173). Perusopetuksen ja lukion välillä on ainakin tähän saakka ollut kuilu tuen saamisessa. Peruskoulussa valtakunnallisesti käytössä oleva kolmiportainen tuki ei jatku enää lukiossa, eikä yksilöllisempää oppimispolkua ole voinut lukiokoulutuksessa enää jatkaa yhtä laajasti. Lukiossakin on kuitenkin mahdollista tehdä opiskelijalle suunnitelma tukitoimista sekä oppimisen mahdollistumisesta (Sandberg, 2018, 144). Uusi lukiolaki sekä opetussuunnitelma antavat myös lisämahdollisuuksia yksilöllisempään joustoon.

Lukiolain oppimisen ja hyvinvoinnin tuki tähtää opiskelijan opintojen edistymiseen ja toisaalta myös keskeyttämisen vähentymiseen. Lukion keskeyttämisprosentti on verrattain pieni, noin 3 prosenttia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 6). Esimerkiksi Bear, Kortering ja Braziel (2006) sekä Korhonen, Holopainen ja Aunio (2014) toteavat, että oppimisvaikeudet ja kouluhyvinvoinnin puute voivat lisätä keskeyttämisen riskiä. Myös Hakkaraisen väitöskirjatutkimus (2016) tuotti osin samankaltaisen tuloksen keskeyttämisen riskistä. Tuen tarjoamisen tarve on siis perusteltua myös näiden tulosten valossa tarkasteltuna.

Oppimisvaikeuksia lukiossa on tutkittu melko vähän. Erityiseen tukeen liittyvistä opetusjärjestelyistä lukiossa on kerätty tietoa, mutta järjestelyiden vähäisten määrien takia raportointeja ei juurikaan ole ollut saatavilla. Peruskoulussa lähes joka viides on saanut tehostettua tai erityistä tukea. Joka kolmas peruskoululainen on saanut jonkinlaista tukea opiskeluunsa. (Tilastokeskus 2019, Tilastokeskus 2018.) Siispä voidaan olettaa, että osa näistä peruskoulussa tukea saaneista oppilaista jatkaa opintojaan lukiossa.

Arviot tuen tarpeen yleisyydestä lukiossa vaihtelevat hieman. Mehtäläisen (2005) tekemässä selvityksessä on eritelty erityisen pedagogisen tuen tarpeet suppeammin sekä laajemmin määriteltynä. Suppeassa määritelmässä, jossa perustana on yleensä pysyvä oppimisvaikeus, tuen tarvetta on noin 5 prosentilla lukiolaisista. Näistä yleisin syy on lukivaikeus. Tuen tarvetta laajemmin määriteltäessä otettiin lukivaikeuden lisäksi tässä huomioon myös puutteelliset opiskelutaidot sekä kognitiivisten taitojen taso. Näitä tuen tarpeita on 10–11 prosentilla lukiolaisista. Selvityksen mukaan lukion yleisellä tasolla, opetuskielellä tai opiskelijan sukupuolella ei ollut suuria vaikutuksia tuen tarpeen määriin. (Mehtäläinen, 2005, 27.) Kinbergin ja Savolaisen (2011, 11) mukaan eri tutkimuksista riippuen oppimisen tuen tarpeita on noin 2–7 prosentilla lukiolaisista. Haakana ja Tikkanen (2008) puolestaan ovat kirjoittaneet lukemisen ja kirjoittamisen seuloista saaduista tuloksista lukion ensimmäisenä opiskeluvuonna. Osassa lukioista ensimmäisen vuoden opiskelijat osallistuvat erityisopettajan järjestämään lukiseulaan. Nämä seulat ovat näyttäneet lukemisen ja kirjoittamisen viittaavia vaikeuksia, mutta niistä on noussut myös muita opiskeluun vaikuttavia tekijöitä, kuten keskitymisvaikeudet, jännittäminen, kuulon alenema sekä työskentelyn hitaus. Seuloista opiskelijoista noin 10–30 prosentilla on ollut näitä opiskeluun vaikuttavia tekijöitä. (Haakanen ja Tikkanen 2008, 153–154.) Oppimisvaikeudet voivat myös olla päällekkäisiä. Landerlin ja Mollin (2010) mukaan oppimisvaikeuksilla on taipumus kasaantua: esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet voivat näkyä myös matematiikassa.

Suomessa Erja Sandberg (2018) on puolestaan tuonut esiin myös ADHD-piirteisten opiskelijoiden opintoja lukiokontekstissa. ADHD ei itsessään ole oppimisvaikeus, mutta voi vaikuttaa esimerkiksi opiskelutuloksiin sekä opiskelumotivaatioon

(Swartz, Prevatt & Proctor 2005). ADHD-piirteiset opiskelijat voivat myös tarvita tukea keskittymiseensä oppimistilanteissa sekä toiminnanohjaukseensa, joita ei välttämättä lukiossa ole useinkaan huomioitu (Sandberg, 2018, 175). Toisaalta samalla ihmisellä voi olla eriasteisia lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia sekä ADHD-piirteitä (Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005).

Lukiolaisten oppimisvaikeuksista puhuttaessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin on perinteisesti kiinnitetty eniten huomiota. Opiskelun ja oppimisen tuen tarpeen kirjo on lukiossa kuitenkin huomattavasti laajempi. Tuen tarpeiden kirjo näyttää toisaalta sen, että erityisopettajan osaamista tarvitaan myös lukio-opinnoissa, mutta myös sen, että riittävään oppimisen ja opiskelun tukeen tarvitaan jokaista lukion opettajaa. Lukiokoulutuksessa, kuten peruskoulussakaan, oppimisvaikeuksien diagnoosi ei ole määrittävä tekijä. Tuen lähtökohtana on sen sijaan yksilölliset tarpeet. Tuen tarve on myös aina henkilökohtaista ja näin vaatii yksilöllisiä ratkaisuja toimiakseen tarkoituksenmukaisesti (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014).

3.2 Hyvinvointi opinnoissa

Kouluhyvinvointia voidaan määritellä useasta näkökulmasta ja monin termein. Sen läheisiä käsitteitä ovat muun muassa kouluviihtyvyys, koulutytytyväisyys sekä kouluelämän laatu (Linnakylä & Malin, 1997, 114; Rask, Åstedt-Kurki, Tarkka & Laippala, 2002). Koulusta pitämisen käsitettä puolestaan on pidetty liian kapeana tutkittaessa kouluviihtyvyyttä sekä kouluhyvinvointia (Harinen & Halme, 2013, 15). Termejä yhdistää kuitenkin pääosin samankaltaiset hyvinvoinnin tai viihtyvyyden osatekijät. Osatekijöinä pidetään yleisesti sosiaalista ja fyysistä ympäristöä (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010) sekä erilaisia mahdollisuuksia olla oma itsensä ja vaikuttaa kouluyhteisössä (Konu & Rimpelä, 2002). On myös tärkeää huomata, ettei kouluhyvinvointia ja yleistä hyvinvointia ole välttämättä tarpeellista erottaa toisistaan. Opiskelua ja koulua ei voida nähdä vain omana saarekkeenaan, vaan ne vaikuttavat myös koulun ulkopuoliseen elämään ja esimerkiksi kotiin (esim. Konu, 2002). Samalla muut tekijät vaikuttavat vastaavasti opiskeluun. Kouluaikaisella hyvinvoinnilla voi olla myös vaikutusta pitkällekin myö-

hempään elämään (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Toisaalta kouluhyvinvoinnin tarkastelua muusta hyvinvoinnista erillään perustelee se, että koulu on merkittävä osa opiskelijan elämässä sekä keskeinen kasvuympäristö (Tian, Wang & Huebner, 2015, 616). Myös tässä tutkimuksessa hyvinvointia käsitellään ennen kaikkea kouluhyvinvoinnin näkökulmasta.

Kouluhyvinvoinnista puhuttaessa esillä on usein myös jaksamisen ja uupumuksen kysymykset. Voidaan myös sanoa, että kouluhyvinvoinnin ylläpitämisellä pyritään opiskelijoiden jaksamisen tukemiseen sekä uupumuksen ennaltaehkäisyyn. Nämä kolme teemaa siis liittyvät toisiinsa läheisesti. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään ensin kouluhyvinvoinnin tutkimusta ja sen jälkeen jaksamista ja uupumista erityisesti lukiokontekstissa.

3.2.1 Kouluhyvinvointi lukiossa

Suomessa opiskelijoiden tieto- ja taitotaso näyttäytyy edelleen melko hyvänä, kun puolestaan kouluhyvinvoinnin tulokset näyttäytyvät niitä heikompana (Härnsten & Halme, 2012). Lukiolaisten kouluhyvinvoinnista ehkä yksi herättelevimpiä esimerkkejä on tutkimustulos, jonka mukaan 75 prosenttia opiskelijoiden kokemista tunteista lukiossa on negatiivisia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 27). Opetus- ja kulttuuriministeriön lukioselvityksessä (2017, 37) Salmela-Aron ja Upadyayan (2012, 2014) mukaan lukiolaiset kokevat varsinaisia kouluinnostuksen hetkiä vain noin kahdesti kuussa. Lisäksi samassa selvityksessä todettiin, että nykyiset lukiolaiset ovat sukupolvena ensimmäistä kertaa stressaantuneempia kuin vanhempansa. Tuoreen Lukiolaisbarometrin (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 2019, 5) vastausten mukaan 40 prosenttia lukiolaisista koki opintonsa kuormittavaksi, kun taas 32 prosenttia ei kokenut opintojaan raskaiksi ja 26 prosenttia ajatteli opintojensa olevan näiden välillä. Lisäksi Lukiolaisbarometrissa (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 2019, 5) noin 20 prosenttia opiskelijoista kertoi kaipaavansa opiskeluihinsa lisää tukea. Huomioitavaa kuitenkin on, että barometrin perusteella ei voida sanoa johtuuko koettu lisätuen tarve oppimi-

sesta ja opiskelusta vai kuormittumisesta. Näiden tutkimusten ja selvitysten valossa tuen tarve oppimista ja opiskelua laajemmin näyttäytyy selkeänä myös lukio-opinnoissa.

Kouluviihtyvyyttä tutkittaessa on huomattu, että lukiolaiset viihtyvät koulussa paremmin kuin peruskoulussa. Peruskoulussa koulusta pitävät puolestaan hakeutuvat muita useammin lukio-opintoihin. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2017; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019.) Voisikin sanoa, että koulusta pitäminen ruokkii näin positiivista kehää. Kuten opiskelussa ja oppimisessäkin, myös kouluhyvinvoinnissa kuitenkin tapahtuu muutoksia nivelvaiheessa peruskoulusta lukioon siirryttäessä. Osalla hyvinvointi nousee, osalla se laskee ja osalla kouluhyvinvointi ei muutu juuri ollenkaan. Tähän kouluhyvinvoinnin vaihteluun vaikuttaa ennen kaikkea uusi kouluympäristö ja se, kuinka opiskelija löytää paikkansa kouluelämän eri osa-alueilla. (Vasalampi & Salmela-Aro, 2014.). Eccles ja Roeser (2009) viittaavatkin kouluhyvinvoinnin laskemisen haasteeseen: nuoruuteen kuuluvat psykologiset perustarpeet muun muassa autonomiasta, yhteenkuuluvuudesta, pystyvyydestä sekä osallisuudesta eivät toteudu lukiossa kovinkaan hyvin. Näiden perustarpeiden vähäinen toteutuminen opiskelussa voi vaikuttaa opiskelumotivaatioon ja lisätä riskiä kouluhyvinvoinnin laskemiseen (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009).

3.2.2 Opiskelijoiden jaksaminen ja uupuminen lukiossa

Lukio-opinnoissa jaksamisen sekä opinnoissa uupumisen välillä on yhteys. Jaksamisen puute voi ääritilanteissa johtaa opintojen keskeyttämiseen. On myös huomattava, että kovat tavoitteet opinnoissa liittyvät myös uupumisriskiin. Lukioissa on melko yleistä, että osa opiskelijoista tavoittelee jatkuvaa menestystä opinnoissaan. Koulussa huonosti voiminen sekä uupumus yhdessä voivat vaikuttaa myös pitkittyessään esimerkiksi masennusriskiin. (Salmela-Aro & Upadyaya 2014; Salmela-Aro & Upadyaya 2017.)

Suomessa uupumista lukio-opinnoissa on viime vuosina tuonut esille erityisesti Kouluterveyskyselyiden tulokset. Valtakunnallisten Kouluterveyskyselyiden mukaan koulu-uupumusta koki lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista

vuonna 2019 yhteensä 15,5 prosenttia lukiolaisista - tytöistä 20,3 prosenttia ja pojista 8,7 prosenttia. Vuonna 2017 vastaavat luvut saman ikäisillä olivat yhteensä 13,2 prosenttia – tytöistä 17 prosenttia ja pojista 7,8 prosenttia. Uupumusasteista väsymystä koki vielä suurempi osa lukiolaisista. Vuonna 2019 lukiolaisista 30,2 prosenttia vastasi kokevansa uupumusasteista väsymystä – tytöistä 38,9 prosenttia ja pojista 17,6 prosenttia. Vastaavasti vuonna 2017 luvut olivat yhteensä 29,9 prosenttia - tytöistä 38 prosenttia ja pojista 18,5 prosenttia. Näissä tuloksissa siis tyttöjen uupuminen erottuu poikien uupumusta yleisemmäksi. Lisäksi vuonna 2017 kysyttiin myös opiskelijoiden kouluinnosta, joka muodostuu tarmokkuudesta ja energisyydestä, opiskelulle omistautumisesta sekä uppoutumisesta koulutyöhön tai opiskeluun. Kouluintoa koki lukiolaisista 37,6 prosenttia - tytöistä 36,6 prosenttia ja pojista 39 prosenttia. Opintoihin liittyvästä tarmokkuudesta tiedetään, että tarmokkaaksi itsensä tuntevat opiskelijat myös menestyvät opinnoissaan (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002).

Tuominen-Soini ja Salmela-Aro (2014) esittivät tutkimuksessaan, että kouluhyvinvointia tarkasteltaessa voidaan erottaa ainakin neljä ryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä noin 44 prosenttia lukiolaisista kokivat koulunkäynnin positiivisena muun muassa innostuksen ja sitoutuneisuuden kautta kokemusten. Toisessa ryhmässä on 28 prosenttia opiskelijoista, ja he kokevat koulun sekä myönteisenä että myös kuormittavana. Seuraava ryhmässä on 14 prosenttia opiskelijoista, ja he suhtautuvat koulunkäyntiin kyynisesti. Neljäntenä ryhmänä, 14 prosenttia lukiolaisista, olivat voimakkaasti uupuneet. Voimakkaasti uupuneiden ryhmä koki tilansa näistä negatiivisemmin, esimerkiksi kyynisten ryhmä suhtautui koulunkäyntiin heitä kevyemmin. Myös myönteisesti kouluun suhtautuvat, mutta kuormittavuutta kokevat ovat tietyllä tapaa riskissä, sillä innostuksesta huolimatta koulu voi aiheuttaa heille esimerkiksi stressiä ja epäonnistumisen pelkoa. (Tuominen-Soini ja Salmela-Aro, 2014.) Koulu-uupumus määritellään kouluun liittyväksi stressioireyhtymäksi, jonka osatekijöitä ovat uupumusasteinen väsymys, kyynisyys koulunkäyntiä kohtaan sekä riittämättömyyden tunne opinnoissa (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013, 242).

Kouluhyvinvointi, koulussa jaksaminen sekä opinnoissa uupuminen muodostavat siis toisiinsa linkittyvän kokonaisuuden. Kuten oppimisen ja opiskelun tuki, myös

hyvinvoinnin tukeminen näyttäytyy laajasti kaikkien henkilökuntaan kuuluvien asiana. Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2013) muistuttavat, että uupuminen ei kuitenkaan ole automaattinen riski kaikille opiskelijoille. Ne, jotka ovat opinnoissaan uupumisen rajalla tai uupuneita, olisi kuitenkin tärkeää tunnistaa.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita lukiolaisten kokemaa tuen tarvetta opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi tutkimustehtävänä on löytää niitä tekijöitä, jotka lukiolaisten näkökulmasta edistäisivät oppimisen ja opiskelun sekä kouluhyvinvoinnin tukea. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tuen tarpeita lukiolaiset ovat kokeneet opintojensa aikana?
2. Millaista tukea lukiolaiset ovat saaneet opinnoissaan?
3. Millaiset lukion tarjoamat tekijät edistävät opiskelijoiden mielestä oppimista, opiskelua ja kouluhyvinvointia?

Aiemmat tutkimustulokset aiheesta osoittavat tutkimusaukon lukiolaisten oman näkökulman esiin saamisesta erityisesti kuvailemalla ja kokemuksiin keskittymällä (Harinen & Halme, 2012; Konu, 2002). Tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan analysoimalla lukiolaisille tehdyn kyselylomakkeen vastauksia sekä analysoimalla samojen vastaajien fokusryhmähaastatteluja. Tutkimuskysymysten tarkoituksena on pyrkiä lisäämään ymmärrystä kokonaiskuvasta liittyen tuen tarpeen muotoihin lukiokontekstissa. Tavoitteena on myös saada niiden avulla ajantasaista tietoa lukiolaisten kokemista tuen tarpeista.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään tutkielman tutkimusprosessia sekä sen taustalla vaikuttavia metodologisia valintoja. Niillä viitataan valintoihin, joilla tutkimuksen teollinen tieto on saatu. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tarkemmin tutkielman tutkimus- sekä analyysimenetelmät, kuvataan aineiston hankinnan prosessia sekä tutkimuksessa mukana olleita opiskelijoita. Lopussa käydään läpi aineiston analyysiprosessin vaiheita.

5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tämän tutkielman tutkimusaineisto muodostuu fokusryhmähaastatteluista sekä sähköisestä kyselystä. Fokusryhmähaastattelun tai kyselylomakkeen analyysi eivät kumpikaan edellytä yhtä tiettyä tapaa (Mäntyranta & Kaila, 2008, 1511; Valli, 2018). Tässä tutkielmassa oli aiheen tuoreuden sekä tutkittavien näkökulman korostumisen vuoksi perusteltua pohjautua aineistoon valmiin teorian sijaan, joten analyysitavaksi valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Tässä tutkielmassa aineistolähtöisen sisällönanalyysin taustalla on kvalitatiivinen menetelmäsuuntaus. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, myös tämän tutkielman tarkoituksena oli pyrkiä luomaan kuvaa tutkitusta asiasta kokonaisuutena (Alasuutari, 2011). Kvalitatiivisen tutkimuksen etuna on mahdollisuus kuvailla ja tulkita yksilön elämismaailmaa monipuolisesti ja syvällisesti (Varto, 1992). Töttö (2004) tosin huomauttaa, että tutkimus on joka tapauksessa aina vain pintaraapaisu tutkittavaan aiheeseen. Lähtökohtana on yleistämisen sijaan ilmiön selittäminen ja ymmärtäminen, vaikka kuten Alasuutari (2011) kirjoittaa, joskus laadullisesta tutkimuksesta saatu selitysmalli voi olla siirrettävissä myös muihin vastaaviin tapauksiin. Tässä tutkielmassa haluttiin saada monipuolista tuoretta tietoa lukiolaisten itsensä kertomana ja kuvailemana, joten tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen lähtökohdista.

Sisällönanalyysillä ilmiötä pyritään kuvaamaan tiiviisti ja yleisessä muodossa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusajatuksena on, että aineisto analysoidaan

ja raportoidaan aineistolähtöisesti; analyysia ei siis tehdä teoreettisen viitekehyksen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 112–117.) Aineiston analyysin prosessi voidaan pilkkoa pienempiin osiin, joita ovat aineiston järjestely, luokittelu, analysointi ja tulkinta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 11). Tässä prosessissa edetään yleensä yksi osio kerrallaan.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa laajasti käytetty, mutta myös kritisoitu menetelmä. Kritiikki on kohdistunut erityisesti siihen, että pelkkä aineiston luokittelu jää helposti ilman syvempää analyysia. Riskinä on myös irrallisuus teorian ja tutkimustulosten analyysin välillä. Onkin muistettava, että aineiston järjestelyn jälkeen hyvään aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin tarvitaan vielä huolellisesti pohditut johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 117; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18; Salo, 2015.)

5.2 Aineiston hankinta

Tässä alaluvussa kuvataan tutkimuksen aineiston hankintaa. Alussa käsitellään fokusryhmähaastattelua ja kyselylomaketta aineiston hankinnan menetelminä. Sen jälkeen kuvataan aineiston hankinnan toteutusta ja kulkua sekä esitellään tutkittavat henkilöt.

5.2.1 Fokusryhmähaastattelu ja kyselylomake aineiston hankinnan menetelminä

Aineiston hankinnassa käytettiin kahta toisiansa tukevaa menetelmää, fokusryhmähaastattelua sekä sähköistä kyselylomaketta. Kahden aineiston hankintatavan perustana oli aiheen käsitteleminen monipuolisesti. Fokusryhmähaastattelussa opiskelijat pääsivät kertomaan näkemyksistään yleisemmällä tasolla peilaen niitä esimerkiksi omaan kouluunsa. Henkilökohtaisesti vastattavalla kyselylomakkeella puolestaan haluttiin varmistaa, että opiskelijat voisivat kertoa enemmän myös henkilökohtaisista ajatuksistaan näistä aiheista. Pohja-ajatuksena oli, että osa opiskelijoista saattaa kokea omakohtaiset hyvinvoinnin ja jaksamisen teemat arkaluontoisina, joten se puolsi myös kyselylomakkeen käyttöä tässä tutkimuksessa.

Mäntyranta ja Kaila (2008) ovat artikkelissaan kirjoittaneet fokusryhmähaastattelusta lääketieteen tutkimuksen menetelmänä. Menetelmä soveltuu kuitenkin myös erityispedagogisen tutkimuksen puolelle, sillä asetelmissa on samankaltaisuuksia ja tutkimusten päämäärät ovat näissä keskenään saman tyyppisiä.

Fokusryhmähaastattelun päämääränä on saada monipuolista eriäänisyyden mahdollistavaa aineistoa, jollaista ei välttämättä muuten tulisi tutkittaessa ilmi. Haastatteluihin valikoidaan tiettyä aihetta koskettava ryhmä, jonka jäseniltä halutaan kuulla näkemyksiä mahdollisimman kattavasti. Haastattelijan tehtävänä on ylläpitää keskustelua, mutta samalla olla vaikuttamatta siihen liikaa ohjailemalla. (Mäntyranta & Kaila 2008.) Tavallisimmin yhteen fokusryhmähaastatteluun osallistuu 4-10 keskustelijaa (Krueger & Casey, 2009). Tässä tutkimuksessa osallistujia oli ryhmän mukaan vaihdellen 4-7. Näissä fokusryhmähaastatteluissa oli myös piirteitä ryhmäkeskustelusta, sillä ryhmäkeskusteluja mukaillen osassa haastatteluista keskustelu oli hieman vapaampaa verraten fokusryhmähaastattelujen tarkemmin jaettuihin keskusteluvuoroihin. Fokusryhmähaastattelussa sama kysymys esitetään kaikille, kun taas fokusryhmäkeskustelussa haastatteli virittelee kysymyksillään keskustelua (Valtonen 2005, 223).

Fokusryhmähaastattelu sopii aineiston hankkimiseen itsenäisesti, mutta myös muiden menetelmien yhdistäminen siihen on tavallista (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507). Tässä tutkielmassa myös henkilökohtaisempien kokemusten esille saamiseksi itsenäisesti vastattava kyselylomake oli aiheen kannalta tärkeää. Sähköinen lomakekysely sopii usein kvantitatiivisiin tutkimuksiin, mutta sitä voidaan käyttää myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Lomakekyselyssä on huomioitava, että kysymysten tulisi liittyä selvästi aiheen teoreettiseen viitekehykseen. Kysymysten valinta siis oikeutetaan jo tiedetyn teorian kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87.) Siispä täysi aineistolähtöisyys ei tältäköön kannalta toteudu tässä tutkimuksessa, sillä lomakekyselyn kysymysten valinnassa on nojaututtu osin myös teoriaan.

Vallin (2018, 92) mukaan lomakekysely on ollut perinteisesti paljon käytetty menetelmä, jonka uudempia muotoja ovat erilaiset sähköiset kyselyt. Tämän tutkimuksen lomakekysely sisälsi sekä valmiita vastausvaihtoehtoja että kysymyksiä, joissa oli avoin vastaustapa. Valmiit vastausvaihtoehdot käsittelivät tutkittavien

taustatietoja ja toimivat toisaalta myös lämmittelykysymyksinä itse aiheeseen (Valli, 2018, 191). Lomakkeessa kysyttiin ensin pakollisia taustatietoja, jonka jälkeen kysyttiin tutkielman aiheeseen liittyvistä teemoista avoimin vastausvaihtoehtoin. Avoimet kysymykset keskittyivät varsinaisiin lukiolaisten näkemyksiin ja kokemuksiin aihepiireistä. Sähköisen lomakekyselyn tavoitteena oli saada vastaus kaikkiin kysyttyihin kysymyksiin, vaikka vastausmuoto oli alun kysymysten jälkeen vapaa. Lomakekyselyssä oli siis siltä osin piirteitä myös kvantitatiivisesta kyselylomakkeesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87). Viimeisessä kysymyksessä vastaajia pyydettiin vielä kertomaan mahdolliset muut ajatuksensa aiheisiin liittyen. (Lomakkeen tutkimuskysymykset liite 2).

5.2.2 Aineiston hankinnan toteutus ja tutkimushenkilöt

Hankittu aineisto tuottaa yhteensä kaksi pro gradu -tutkielmaa sekä mahdollisesti tieteellisen artikkelin. Aineiston keräämiseen osallistui näin ollen kolme henkilöä. Aineiston hankinnan ensimmäinen vaihe oli tutkimuslupien hakeminen kaupungeilta. Tutkimusluvut haettiin hankkeen nimiin, jotta myös mahdollinen tieteellinen artikkeli olisi mahdollista toteuttaa pro gradu -tutkielmien lisäksi. Varsinainen aineiston kerääminen tapahtui kokonaisuudessaan hankkeen työpajapäivässä syksyllä 2019. Työpajapäivään valmistauduttiin lähettämällä lukioden yhteyshenkilöiden kautta paperinen esittely tutkimuksesta sekä tutkimusluvut allekirjoituspyyntöineen. Opiskelijat toivat tutkimuslupansa mukanaan päivään.

Ryhmähaastatteluille sekä kyselylomakkeen täyttämiseksi oli varattu työpajapäivästä yhteensä tunti. Ajasta puolet oli varattu kyselylomakkeeseen vastaamiseen erillisessä tilassa, jonne saimme hankkeen työntekijöitä opastamaan teknisissä kysymyksissä. Kysymyksissä pyydettiin kertomaan vastaajan omista näkemyksistä ja kokemuksista oppimisen tukeen sekä hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa sähköistä lomakekyselyä puolsi rajallinen aika; oletuksena oli tietokoneella kirjoittamisen olevan nopeampaa kuin käsin. Aineistonkeruu tapahtui verkossa sähköisesti Google Forms -palvelussa. Sen etuina olivat helppo yhteinen muokattavuus sekä vastausten siirrettävyys muihin tietokoneohjelmiin. Kyselyn alussa oli vielä kertauksena samankaltaiset tiedot tutkimuksesta kuin aiemmin koteihin lähetetyt

saatetekstit. Tekstissä myös muistutettiin vastaamisen vapaaehtoisuudesta, nimettömyydestä ja luottamuksellisuudesta.

Fokusryhmähaastatteluihin oli varattu 30 minuuttia per pienryhmä, joissa oli vaihdellen 4-7 henkilöä. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 14 minuutista puoleen tuntiin. Haastattelujen epätasaisiin pituuksiin vaikutti työpajapäivän tiukka aikataulu. Fokusryhmähaastattelujen lämmittelykysymyksenä kysyttiin haastateltavien nimiä ja lukiota. Varsinaista muuta aiheeseen lämmittelyä ei tutkimusosuudessa ollut, mutta työpajapäivässä aineiston hankintaa juuri ennen käsitellyt aiheet liittyivät myös vahvasti hyvinvoinnin ja opiskelun ja oppimisen tuen teemoihin. Ennen haastattelujen aloittamista muistutin, että tässä kohdassa kenenkään ei tarvitse paljastaa mitään henkilökohtaista, vaan keskustelu voidaan pitää yleisellä tasolla. Haastattelut tallennettiin puhelimilla ja tietokoneen äänitysohjelmilla kahdesta suunnasta. Haastattelijat olivat sopineet yhteisen haastattelurungon (liite 1), joista kysyttiin tietyt kysymykset teemahaastattelua mukaillen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–88). Lisäksi rungossa oli runsaasti vaihtoehtoisia tarkentavia kysymyksiä, ja niitä on puolestaan kysytty hieman eri tavalla riippuen haastattelijasta ja haastattelujen kulusta. Haastatteluista muodostui fokusryhmähaastattelun mukaisesti toinen osa tutkimusaineistoa (Mäntyranta & Kaila, 2008, 1510).

Tutkimukseen osallistui 29 lukiolaista kolmesta pääkaupunkiseutulaisesta lukiosta. Joukossa oli sekä ensimmäisen, toisen että kolmannen vuoden opiskelijoita. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että joukossa oli sekä ala- että täysi-ikäisiä opiskelijoita. Vastaaajista oli naisia 55,2 prosenttia, miehiä 41,4 prosenttia ja 3,4 prosenttia ei halunnut luokitella sukupuoltaan.

Tämän tutkimuksen tutkittavat löytyivät hankkeen *Oppijan oikeus – opettajan taito. Erityinen tuki ja monialainen ohjaus toisella asteella opettajankoulutuksen kehittämiskohteena* kautta. Kaikki osallistujat vastasivat sekä lomakekyselyyn että osallistuivat fokusryhmähaastatteluun. Lukiot valikoituivat mukaan osittain sen mukaan, jos hankkeessa mukana olevilla oli kontakteja lukioihin. Tämä noudattelee myös yleistä fokusryhmähaastatteluihin pyytämisen tapaa, eli haastateltavien löytymistä tietyn avainhenkilön kautta (Mäntyranta & Kaila, 2008, 1509).

Tutkittavista noin kolmasosa, 31 prosenttia, oli saanut erityisopetusta peruskoulussa. Vastaajista noin joka neljännelle, 24,1 prosentille oli diagnosoitu jokin oppimisvaikeus.

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysistä saatua aineistoa on tarpeen tiivistää ja jäsentää. Samanaikaisesti tärkeää on säilyttää aineiston sisältämä informaatio sekä toisaalta sulkea tutkimuksen kannalta tarpeettomat tiedot pois (Salonen, 2007, 92). Analyysivaiheessa aineisto ensin hajotetaan osiin ja lopulta kootaan uudelleen aineiston tuloksiksi. Tässä alaluvussa kuvataan aineiston analyysin etenemistä.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään nimensä mukaisesti aiheen lähestymiseen aineistosta käsin. Se tarkoittaa sitä, että tutkijalla on mahdollisimman vähän ennakko-oletuksia aiheesta: vastausten tulisi nousta täysin saadun aineiston pohjalta. Käytännössä kuitenkin aineistolähtöisyys täysin puhtaasti on mahdotonta. Kuten Ruusuvuori kollegoineen (2010, 19–20) toteavat, jo aineiston keräysvaihe sekä aineiston alustava jäsentely sisältävät tutkijan omia teoreettisia näkemyksiä sekä valintoja. Olennaisinta kuitenkin on, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä saatu aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin aineistosta luomalla. Sisällönanalyysissä siis edetään aineiston ehdoilla, eli ei teorialähtöisesti jo valmiiksi tiedettyinä teemoina. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä päättelyn tulisi olla induktiivista, eli sananmukaisesti aineistolähtöistä. Yleisesti kuitenkin ajatellaan, että täydellistä induktiivisuutta on mahdotonta saavuttaa. Päättelyni on analyysiä tehdessäni ollut induktiivisuuteen pyrkivää. Hetkittäin päättelyssäni on ollut mukana myös abduktiivisuutta, sillä ajatusprosessissani ovat myös vaihdelleet aineistolähtöisyys ja jonkinasteiset lukemani kirjallisuuden pohjalta muodostuneet valmiit ajattelumallit (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.)

Analyysiprosessissani on sovellettu Chin (1997) sekä Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 11) kuvausta analyysista. Prosessin vaiheet tässä tutkielmassa olivat aineistoon tutustuminen litterointia hyödyntäen, aineiston pelkistäminen, aineiston luokittelu sekä kategorioiden luominen ja tulkinta. Ennen varsinaisen analyysiprosessin aloitusta valitsin analyysiyksikön, joka valitaan aineiston laadun sekä tutkimustehtävän perusteella (Chi, 1997). Tässä aineiston koodaamisessa analyysiyksiköksi valikoitui ajatuskokonaisuus, jonka tutkimukseen vastaajat ovat itse kirjoittaneet tai haastatteluissa kertoneet. Erityisesti tutkimuksen fokusryhmähaastatteluissa ydinasian pakottaminen liian tiiviiseen muotoon analyysivaiheessa voisi jättää tärkeitä asioita huomaamatta, joten tässä sanan tai lauseen valinta ei nähdäkseni olisi ollut riittävän monipuolinen valinta.

Käytännössä aineiston analyysi toteutui aluksi litteroimalla fokusryhmähaastattelut. Litteroinnin tekeminen jaettiin haastattelijoiden kesken. Litteroinnin jälkeen aineiston pelkistäminen alkoi muotoutua ja sitä kautta tämän tutkielman kannalta tärkeä aineisto tarkentua. Sen jälkeen alkoi alustava teemoittelu, jossa teemoiteltiin sekä haastattelun että kyselylomakkeen vastauksia. Alussa pääteemoiksi nousivat sosiaalinen tuki, koulun tarjoama tuki sekä tuen tarpeista motivaation, ajankäytön ja terveen oppimisympäristön teemat. Lopulta tutkimuskysymysten pohjalta teemoiksi tarkentui erityisesti koulun tarjoama tuki ja sen alaryhmät. Aineiston teemat esitellään tarkemmin luvussa 6.

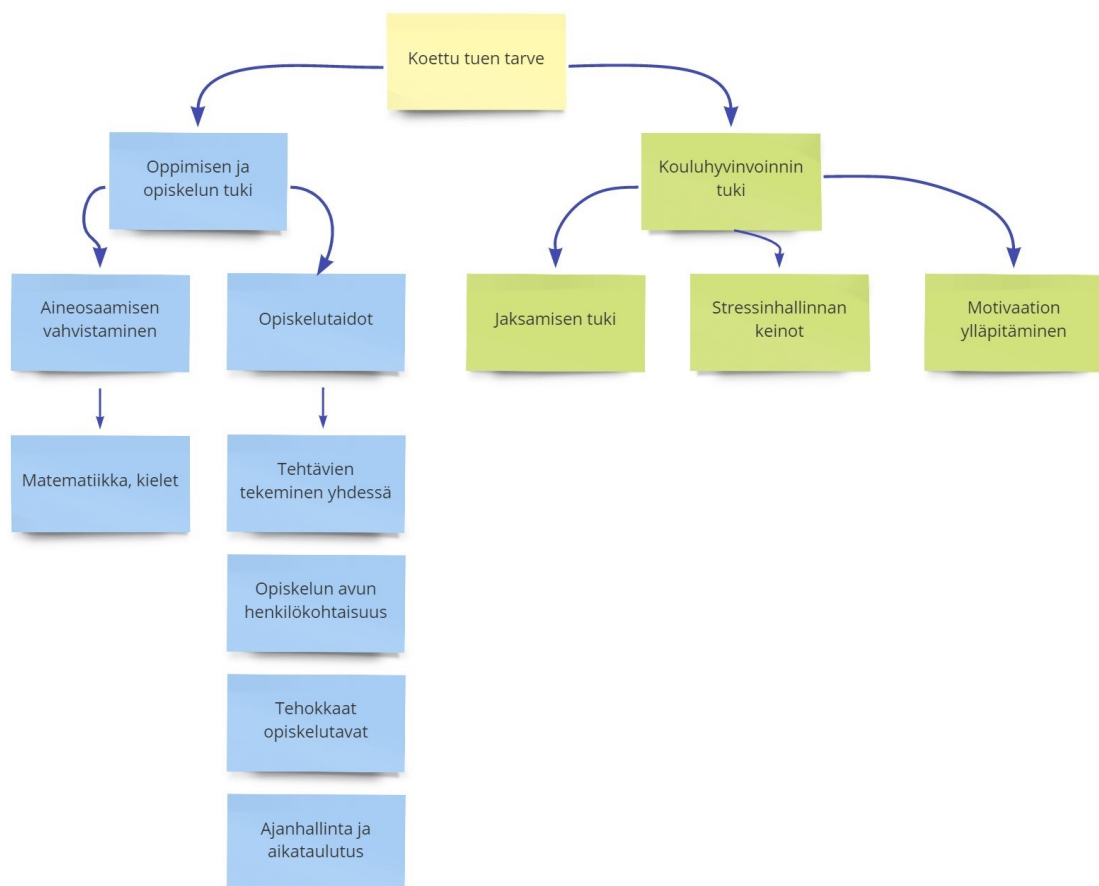
Koodaamisen ja teemoittelun apuna on käytetty Atlas.ti-ohjelmaa. Kuten Rantala (2010, 108) mainitsee, tietokoneohjelmat auttavat ensisijaisesti hallitsemaan ja selkeyttämään aineistoa. Varsinainen analyysi jää silti täysin tutkijan vastuulle. Tässä tutkielmassa on kaksi erillistä aineistoa, joten aineistojen saaminen samaan ohjelmaan oli aineiston hallinnan kannalta selvä etu.

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tulokset on esitetty tutkimuskysymyksittäin seuraavissa alaluvuissa. Ne on jäsennelty jokaisen alaluvun aluksi taulukoksi, jotka avataan sen jälkeen sanallisesti. Lisäksi jokaisesta aihealueesta on aineistositaatteja. Sitaattien lyhenteet ovat O = opiskelija sekä H = haastattelija. Luvun lopussa on vielä alaluku yhteenvedosta, jossa pohditaan tuloksia yleisemmällä tasolla.

6.1 Lukiolaisten kokemukset tuen tarpeista

Taulukko 1. Lukiolaisten kokemat tuen tarpeet.



Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, millaisia tuen tarpeita lukiolaiset ovat kokeneet tarvitsevansa opiskelunsa aikana. Koetut tuen tarpeet muodostettiin kyselylomakkeen kysymyksestä ”Mihin asioihin kokisit tarvitsevasi erityisopettajan tukea?” sekä fokusryhmähaastatteluiden keskusteluista liittyen koetun tuen tarpeisiin.

Tuen tarpeet jaettiin opiskelun ja oppimisen tukeen sekä kouluhyvinvoinnin tukeen. Tämän tutkimuksen lukiolaiset kokivat tarvitsevansa tukea opiskeluunsa aineosaamisen vahvistamisessa. Näitä aineita olivat matematiikka, äidinkieli, englanti ja ruotsi. Aiheen ympärillä fokusryhmähaastatteluissa keskusteltiin siitä, että esimerkiksi poissaolo jo yhdeltä pitkän matematiikan tunnilta voi saada oppimisen raiteiltaan, eikä aiheen itsenäinen opiskelu aina riitä korvaamaan poissaolon vaikutusta opetettavaan asiaan. Ruotsin kielessä taas pohjaosaaminen yläkoulun jälkeen saattoi olla heikolla tasolla, ja motivaation puute kielen opiskeluun vaikuttaa vielä lukiossakin. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa omaa kielen osaamistaan:

”Kyl mä sanon et vaikka kieli, jos on huono ruotsi ja sä meet erityisopettajalle niin sen erityisopettajan pitäis käydä jotenkin, vaikka et on joku lappu sanoja ja niitä pitää suomentaa. Et pystyy vähän kattoo et millä tasolla sä oot ja auttaa sen mukaan. Esim. minä en osaa ruotsii ollenkaan, tai osaan ehkä 10 sanaa tai 30 sanaa, niin sun pitäis lähtee auttaa melkein niinku alusta ja kattoo mitä osaa ja sen mukaan rakentaa.”(O5)

Toisena teemana koskien lukiolaisten kokemaa tuen tarvetta olivat opiskelutaidot. Näitä taitoja olivat ajanhallinta, aikataulut, opiskelutavat, yhteinen tekeminen ja tuen henkilökohtaisuus. Vaikka aikataulun tekeminen itsessään olisi helppoa, sen noudattaminen käytännössä voi olla vaikeaa. Tarvittaviksi opiskelutaidoiksi nähtiin tehokkaiden ja toimivien opiskelutapojen löytäminen: osa koki opiskeluun käyttämänsä ajan menevän hukkaan, sillä itselle oikeanlaisia tekniikoita ei välttämättä osattu käyttää. Opiskelutaidoissa korostui myös tukitoimien henkilökohtaisuus, liian yleisistä neuvoista ei koettu olevan apua:

”Silleen se on ihan eri asia, kun neuvotaan henkilökohtaisesti, kun sit et taas kerrotaan yleisesti et ”tehkää näin”. Mut sit ku pääsee siihen ongelman ytimeen, niin se on paljon helpompi sit ratkasta.” (O4)”

Neljäs opiskelutaitoihin liittyvä, lukiolaisten kokema tuen tarve oli tehtävien tekeminen yhdessä opettajan kanssa käytännössä. Sitä kuvattiin sekä tehtävien suorittamisen että motivaation kannalta:

”Että [opettaja] tekisi jonkun aineen tehtäviä kanssani kahdestaan, että saisin aikaseksi sekä motivaatiota. Olen itse sellainen, että jos en ymmärrä niin jätän tehtävän kesken.” (O16)

Hyvinvointiin liittyvistä tuen tarpeista tutkittavat nostivat esiin jaksamisen tuen, erilaiset stressinhallinnan keinot sekä motivaation ylläpidon. Näistä erityisesti motivaatiosta puhuttiin myös myöhemmin käsiteltävässä kouluhyvinvointia edistävissä tukimuodoissa. Näyttääkin siltä, että lukion vapaaehtoisuudesta huolimatta motivaatio voi olla hukassa joko väliaikaisesti tai pitkäkestoisemmin. Motivaation ylläpidon nostaminen vastauksissa on linjassa Vasalammen, Salmela-Aron & Nurmen (2009) tutkimukseen opiskelumotivaation positiivisesta yhteydestä psykologisten perustarpeiden toteutumiseen. Tosin tämän tutkimuksen tiedoilla ei voida suoraan sanoa, oliko motivaation ylläpidon tuki yhteyksissä psykologisten perustarpeiden toteutumiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksissa on lisäksi huomioitava, että kuviossa 1 mainittujen tuen tarpeiden lisäksi vastauksissa näkyi myös mainintoja tuen tarpeettomuudesta omalla kohdalla. Osa opiskelijoista koki, että tarvetta ei yksinkertaisesti ole. Osa taas kertoi, että olisi ehkä kaivannut tukea, mutta esimerkiksi lähenevän valmistumisen vuoksi ajatusta tuesta ei enää koettu tärkeäksi. Vastauksissa näkyi myös viitteitä lukiossa esiintyvistä vahvasta pärjäämisen kulttuurista:

”En mä tiedä, ku mä oon niin jäärä, et mä en yleensä käytä tukea ennen ku mun on pakko.” (O5)

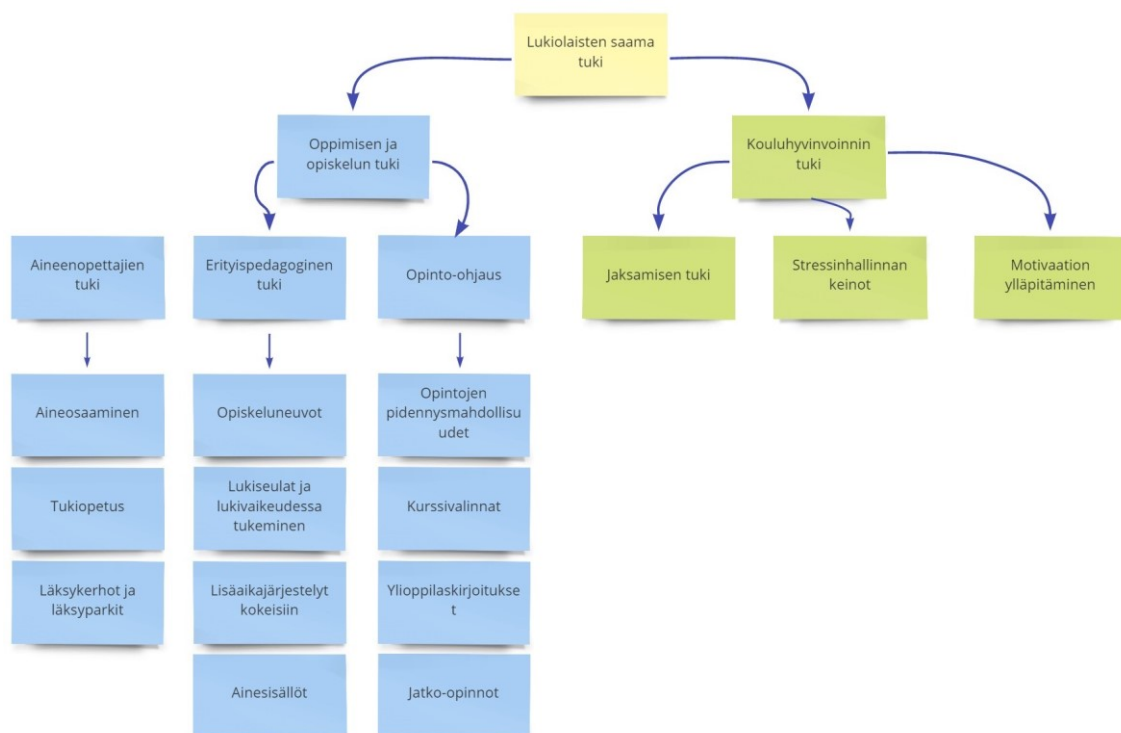
”Lukioissa kynnys hakea apua on melko suuri ja yleensä ajatellaan, että sellainen väsymys kuuluu lukioon, myös lukiolaiset itse ajattelevat näin. Tämä näkyy esim. siinä, että koeviikoille tullaan melkein yöpuvuissa suoraan sängystä, koska 'ei jaksu'. Yleinen heitto on myös että 'olis pitäny mennä amikseen' viitaten siihen, että lukiossa on raskaampaa ja enemmän hommaa.” (O13)

Koetut tuen tarpeet noudattelevat muiden oppimisen ja opiskelun sekä hyvinvoinnin tukea koskevien tutkimusten tuloksia. Kuten tässäkin tutkimuksessa, moni

opiskelija kokee pääosin pärjäävänsä opinnoissaan sekä voivansa hyvin (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 2019; Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013). Kuten Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2013) ovat osaltaan todenneet, on myös huomioitava, että esimerkiksi uupuminen ei ole riski kaikille lukiolaisille. Lisäksi lukiossa esiintyvää pärjäämisen kulttuurin ja omatoimisuuden korostamisen yhteyttä on pohdittu muissakin tutkimuksissa; lukiolaiset saattavat olettaa, että heidän kuuluisi pärjätä opintoihin liittyvissä vaikeuksissa yksin (Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, 2019).

6.2 Lukiolaisten saamat oppimisen ja opiskelun sekä kouluhyvinvoinnin tukimuodot

Taulukko 2. Lukiolaisten saama tuki lukio-opinnoissa.



Toinen tutkimuskysymys liittyi opiskelijoiden saamaan tukeen lukiossa. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa sitä, millaista tukea lukiolaiset olivat jo saaneet lukio-opinnoissaan. Tulokset ovat muodostuneet kyselylomakkeen kysymyksistä: "Millaisissa tilanteissa olet ollut yhteydessä lukiosi erityisopettajaan?",

"Millaista henkilökohtaista tukea olet saanut erityisopettajalta opintoihisi lukioissa?", "Oletko saanut tukea opintoihisi lukion muulta henkilökunnalta? Jos olet, niin keneltä ja millaista?", "Oletko missään vaiheessa kokenut, että lukion tarjoama tuki ei riitä? Oletko esimerkiksi harkinnut opintojen keskeyttämistä tuen riittämättömyyden vuoksi?". Lisäksi tuloksissa on käytetty fokusryhmähaastatteluiden kysymyksiä ja keskusteluita, jotka liittyivät lukiossa saatuihin tukimuotoihin.

Lukiolaisten koulusta saama tuki jakautui kahteen pääteemaan: opiskelun ja oppimisen tukeen sekä kouluhyvinvoinnin tukeen. Kuten ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä koetusta tuen tarpeesta, myös tuloksissa koskien saatua tuen muotoja korostuu oppimisen ja opiskelun tuki. Kouluhyvinvoinnista sen sijaan mainittiin ja keskusteltiin toteutuneen tuen kohdalla vähemmän.

Vastausten mukaan aineenopettajat ovat vastanneet suurelta osin aineosaamisen vahvistamisesta sekä tukiopetuksesta. Aineenopettajat ovat myös olleet mukana erilaisissa läksykerhoissa auttamassa lukio-opiskelijoita oman aineensa tehtävissä:

"No mä tiedän, et meil on se läksyparkki tai -kerho aina kerta viikkoon, mut se on sit taas, et se vaihtelee tosi paljon, et mikä opettaja siel on auttamas, minkä aineen opettaja." (O7)

Erityisopettajan antamaa tukea opiskelijat olivat saaneet opiskeluunsa ja opiskelutekniikkoihinsa. Erityisopettaja oli lisäksi opettanut ainesisältöjä. Myös luki-seulassa ja lukivaikeuksissa erityisopettaja oli ollut testajana sekä tukijana. Tämän lisäksi lisääikaan liittyvissä järjestelyissä erityisopettaja on ollut mukana. Nämä vastaukset ovat samassa linjassa tutkimusten kanssa, joiden mukaan aineenopettaja on yleensä vastuussa arkipäivän tuesta ja erityisopettaja tulee puolestaan lukiossa tutuksi erityisesti lukiseuloissa tai lukivaikeuksien tukemisen kautta (Greus, ym., 2019; Niemi & Laaksonen, 2020; Sandberg, 2018; Sinkkonen ym. 2016; Takala & Mäkelä, 2019). Eräs vastaajista kuvaa erityisopettajan antamaa tuen saamista näin:

”En [ole saanut] mitään erityistä [tukea], sillä en ole ollut häneen niin paljon yhteydessä. Sain lukion alussa häneltä vinkkejä koeviikolle. (O21)

Opinto-ohjaajien rooli korostui odotetusti erityisesti oppimisen ja opiskelun tuki-jana. He olivat auttaneet ja edistäneet opintoja konkreettisilla opinto-ohjauksen keinoilla. Näitä olivat kurssivalintojen ohjaaminen, pidennysmahdollisuudesta kertominen, apu ylioppilaskirjoituksissa sekä tukeminen jatko-opintovalinnoissa. Opinto-ohjaajien tuki oli myös selvästi opiskelijoille tutuinta ja heidän työnku-vansa hyvin tunnettu, kuten myös Sinkkonen ym. (2016) ovat tutkimuksessaan viitanneet. Opinto-ohjaajien vaikutus opiskelu-urkeen näyttäytyi tämän tutkimuk-sen tuloksissa kokonaisvaltaisena koulu-urjen ratkojana:

”Opo osas auttaa järjesteleä sen koulu-aikataulun ja oman lukkarin” (O1)

Kouluhyvinvoinnin tuessa henkilökunnan lisäksi korostui opiskelukavereiden sekä muiden läheisten rooli. Ryhmänohjaajan tapaamiset koettiin myös tärkeiksi. Sen lisäksi saaduksi tueksi mainittiin terveystarkastus ja koulukuraattorin sekä koulupsykologin palvelut. Opiskelukaverit mainittiin kouluhyvinvoinnin tukemisen lisäksi myös samalla opiskelun edistäjänä, sillä erilaiset läsykerhot kannustavat myös vertaisia auttamaan toisiaan. Myös lähipiiri, perhe ja ystävät, mainittiin kou-luhyvinvoinnin vaikutuksista kysyttäessä. Kouluhyvinvoinnin tuesta niin keskus-telu kuin kyselylomakkeen vastaukset jäivät kuitenkin melko vähäisiksi saadusta ja toteutuneesta tuesta keskusteltaessa. Toisaalta se ei ole yllättävää, sillä oppi-misen ja opiskelun tuki on myös selkeästi konkreettisempaa: onhan kouluhyvin-vointi jo käsitteenä abstraktimpi ja se voidaan ymmärtää monin tavoin. Koulu-maailmassa yleisesti oppimista ja opiskelua on perinteisesti korostettu enemmän. Kouluhyvinvointi on selvästi tuoreempi myös tutkimuskohteena. (Laaksonen & Niemi, 2020; Nurmi, 2009.)

Kuviossa 2 huomioitavaa on, että siinä ei näy kysymyksen ”Oletko missään vai-heessa kokenut, että lukion tarjoama tuki ei riitä? Oletko esimerkiksi harkinnut opintojen keskeyttämistä tuen riittämättömyyden vuoksi?” vastaukset lukion tar-joaman tuen mahdollisesta riittämättömyydestä tai sen myötä opintojen keskeyt-tämisestä. Tähän kysymykseen vastattiin pääosin lyhyesti ”en ole” tai ”ei ole käy-nyt mielessä”. Toisaalta esimerkiksi keskeyttämistä ei pidetty myöskään täysin

mahdottomana. Seuraavassa opiskelijan kommentissa se on ilmaistu yksiselitteisesti ja perustellen:

”Olen miettinyt lukion lopettamista motivaation puutteen ja jaksamisen takia.”
(O24)

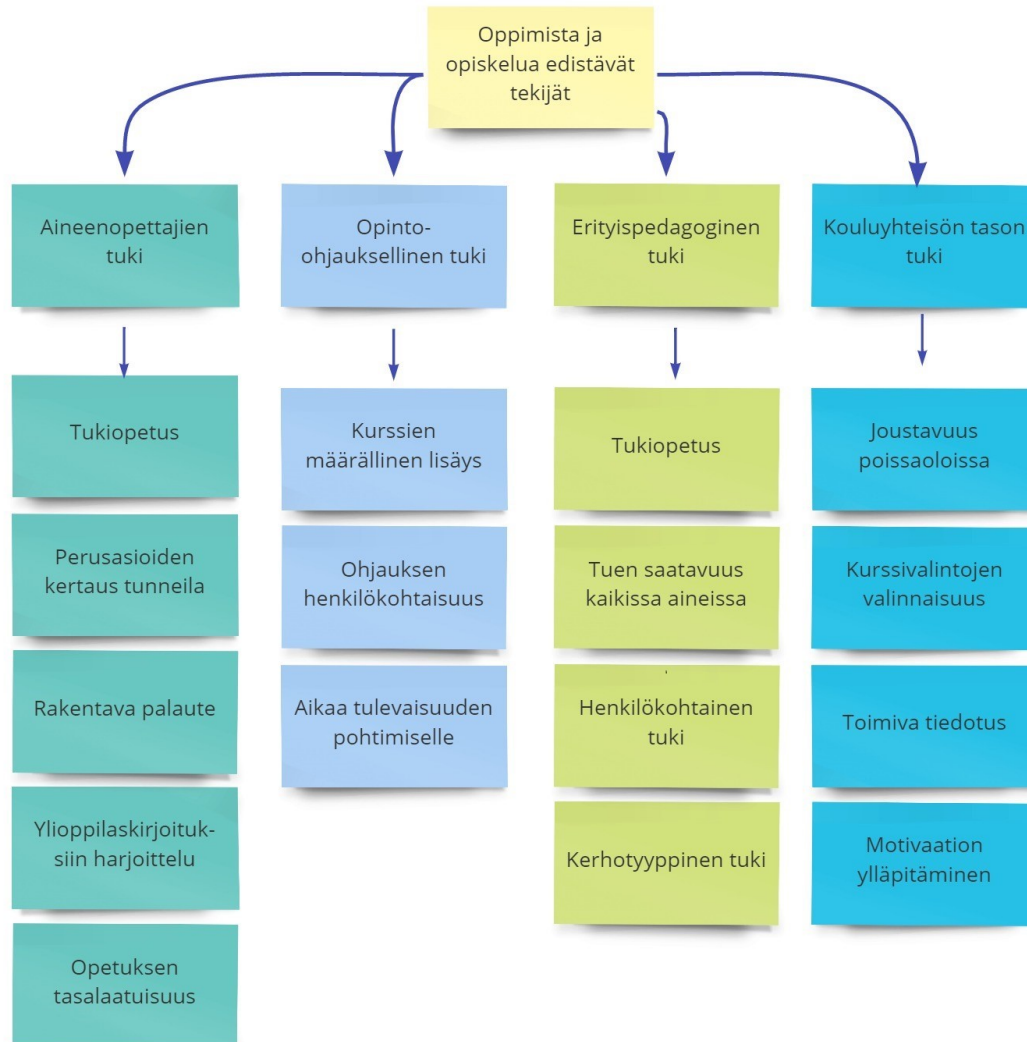
Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, keskeyttäminen on lukiossa harvinaista ja yleensä vasta äärimmäinen vaihtoehto (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017, 6; Salmela-Aro ja Upadyaya 2014). Vähäiset maininnat keskeyttämisaikeista tuen puutteen vuoksi ovat siis samassa linjassa aiempien tutkimuksien kanssa. Silti vähäisiäkään viestejä keskeyttämisestä ei tulisi jättää huomiotta, ja uusi lukiolakikin pyrkii ennaltaehkäisemään opintojen keskeyttämistä (Lukiolaki 714/2018).

6.3 Lukiolaisten toiveet opiskelun ja oppimisen sekä hyvinvoinnin edistämisestä

Kolmas tutkimuskysymys liittyi siihen, millaisia tukimuotoja lukiolaiset toivoisivat ja mitkä tekijät edistäisivät opiskelua, oppimista ja hyvinvointia lukiolaisten näkökulmasta. Tutkimuskysymykseen pyrittiin saamaan vastaus pyytämällä opiskelijoita kertomaan myös tukimuodoista, joita eivät välttämättä juuri itse koe tarvitsevana. Tulokset ovat muodostuneet kyselylomakkeen kysymyksistä: ”Millaista oppimisen tukea toivoisit koulusi antavan/järjestävän?”, ”Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä keinoja opinnoissa jaksamiseen?”, ”Mitä haluaisit vielä nostaa esiin liittyen lukion erityisopetukseen, kouluhyvinvointiin ja opinnoissa jaksamiseen? Tässä kohtaa sana on vapaa.” Lisäksi tuloksissa on käytetty fokusryhmähaastattelujen vastauksia koskien tuen saamisen ja hyvinvoinnin ideaalitulannetta sekä unelmakoulusta opiskelun, oppimisen ja hyvinvoinnin suhteen. Saadut tulokset on jaettu kahteen alalukuun, joissa käsitellään oppimista ja opiskelua sekä kouluhyvinvointia omina osioinaan.

6.3.1 Oppimisen ja opiskelun tuki

Taulukko 3. Oppimista ja opiskelua edistäviä tekijöitä lukiolaisten näkökulmasta.



Opiskelijoiden toiveet tuesta ja siitä, mikä heidän mielestään ideaalitalanteessa edistäisi oppimista ja opiskelua parhaiten jakautuivat neljän pääteeman alle. Ne olivat aineenopettajien tuki, opinto-ohjaajien tuki, erityispedagoginen tuki ja kouluyhteisön tason tuki. Vastauksista nousi selkeästi esiin toive siitä, että oppimisen ja opiskelun tukea edistäisi lukiolaisten mielestä monipuolinen aineenopettajan tarjoama tuki. Toive tukiopetuksen saamisesta sitä tarvittaessa näkyi selkeästi vastauksista. Lisäksi toivottiin perusasioiden kertausta, kuten tuntien pääkohtien kertaamista voitaisiin kerrata lyhyesti heti kyseisen tunnin jälkeen. Samalla vas-

taajat toivoivat myös, etteivät aineenopettajat olettaisi opetettavan aiheen pohjatietojen olevan kaikilla muistissa peruskouluajoista. Tukea toivottiin myös ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen. Lukio-opiskelijat kaipasivat myös rakentavampaa ja tarkempaa palautetta tehtävistä, jotta niiden vaatimukset olisivat tulleet selvemmiksi. Tätä kuvaa muun muassa seuraava ote fokusryhmähaastattelussa käydystä keskustelusta:

”Just niinku kokeesta vois antaa tarkempaa palautetta. Joskus sä vaan saat sen, ja siin ei oo mitään, et mikä siin on edes mennä väärin. Et yleisesti se palautteenanto vois olla.” (O4)

”-- jos on huonoo palautetta, niin sen voi antaa rakentavana eikä silleen ’no nyt meni kyllä vähän huonosti, ens kerralla tsemppaat paremmin’ ja sit kotona aattele, että oot jo tsempannut ja sit opettaja sanoo noin.” (O2)

Opiskelua ja oppimista nähtiin edistävän myös opetuksen tasainen laatu. Opettajien erot opetustyylyissä, tehtävien antamisen sekä kokeiden pitämisen kulttuuri sekä persoonakysymykset herättivätkin keskustelua haastatteluissa. Opettajan opetustyyli saattoi myös vaikuttaa kurssin valitsemiseen ylipäätään:

”Et jos oot [henkilön] kurssilla, niin onnea vaan ja voit lopettaa suoraan.” (O5)

Opinto-ohjauksen näkökulmasta oppimista ja opiskelua edistävänä tekijänä nähtiin kurssien määrällistä lisäämistä kaikille vuosikursseille. Toisaalta kaivattiin henkilökohtaisuutta ja henkilökohtaisia tapaamisia myös opinto-ohjauksen osalta. Lisäksi toiveena oli tulevaisuuden ja jatko-opintojen pohtiminen yhdessä vielä aiempaa enemmän.

Opiskelijoiden toiveissa erityispedagogisesta tuesta korostui saatavuuden mahdollistaminen sitä tarvitseville. Tuen saamisen toivottiin olevan mahdollista kaikissa aineissa. Vastauksissa ehdotettiin myös tukiopetusta erityisopettajan järjestämänä. Erityispedagogisesta tuesta mainittiin sekä henkilökohtainen että kerhotyyppinen tuki; osa lukiolaisista näki toimivaksi mahdollisimman yksityisen opetuksen, kun taas osa ehdotti kerhotyyppistä tukea useammalle opiskelijalle samaan aikaan. Kukaan vastaajista ei maininnut samanaikaisopettajuuden mahdol-

lisuutta, eli sitä, että erityisopettaja olisi mukana kaikille yhteisellä tunnilla. Toisaalta on huomioitava, että samanaikaisopettajuus lukiossa on muutenkin vielä vähän hyödynnetty tukitoimi (Niemi & Laaksonen, 2020).

Koko kouluyhteisöltä toivotut tukimuodot oppimiseen ja opiskeluun liittyivät yleisempään opetuksen toteutuksen joustavuuteen. Huolenaiheeksi mainittiin poissaolot kursseilta, sillä pahimmassa tapauksessa niistä seuraa koko kurssin siirtyminen vuodella eteenpäin. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kertoo poissaoloista ja niihin liittyvästä itseohjautuvuudesta tuen tarpeen näkökulmasta näin:

”Et sit se on kyl oikeesti sellanen, et sit sanotaa, jos on ollu vaik just kauan kipeenä, että sun pitää ite arvioida, et pystyks sä pysyy sillä kurssilla mukana ja jatkaa sinne koeviikolla asti, vai suoritatko sä sen kurssin sit uudestaan. Ei oikeesti... Tosi harva siin kohtaa alkaa ajattelemaan, et nyt ku mä oon kipeenä, ni mä vedän tän kurssin sit uudestaa ja alkaa siirtää ihan kaikkee eteenpäin. Ni sen takii mun mielestä kyl sellasee pitäis saada enemmän tukee.” (O2)

Hieman samankaltaista joustavuutta toivottiin myös kurssivalintoihin. Vastauksissa esimerkiksi toivottiin, että vapautta valita kursseja voitaisiin lisätä edes vähän. Unelmakoulussa tosin saisi valita suorittamansa kurssit täysin itsenäisesti:

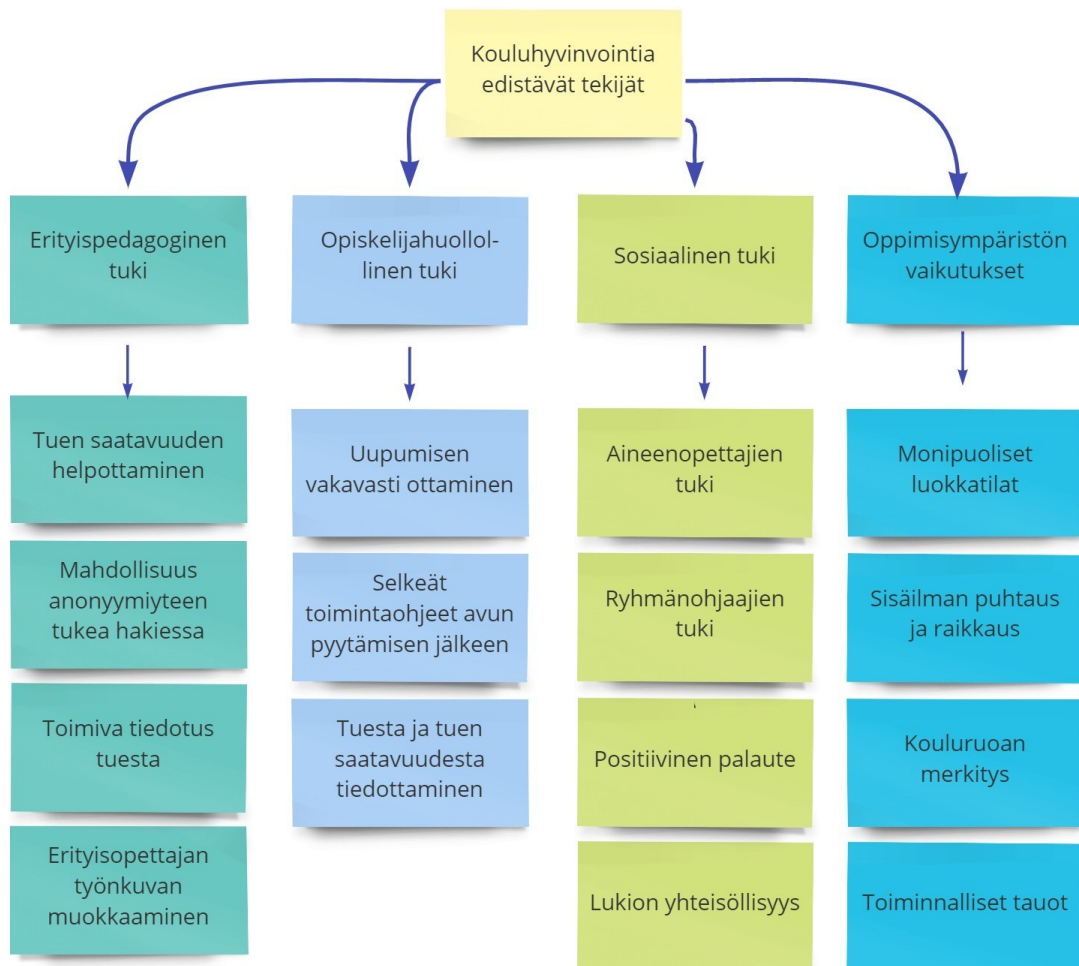
”Siellä [unelmakoulussa] sais opiskella just niitä aineita, kun haluais. Et esimerkiksi toi et ruotsista on viis pakollista kurssia, ni on aika naurettavaa mun mielestä. Ku ei se, mua ei niinku pätkääkään kiinnostais opiskella sitä ainetta, mutta viis kurssii, ni se nyt on jo ihan liikaa.” (O1)

Lisäksi toiveina koskien oppimisen tukea mainittiin ylipäänsä toimiva tiedonkulku ja selkeät tiedot apua antavista henkilöistä koulussa. Myös motivaation ylläpitoa ylipäänsä kaivattiin:

”Että osattaisiin motivoida paremmin.” (O24)

6.3.2 Kouluhyvinvoinnin tuki

Taulukko 4. Kouluhyvinvointia edistäviä tekijöitä lukiolaisten näkökulmasta.



Opiskelijoiden toiveet kouluhyvinvoinnin edistämisestä voitiin jakaa neljän pääteeman alle. Teemat olivat erityispedagoginen tuki, opiskelijahuollollinen tuki, sosiaalinen tuki ja oppimisympäristön vaikutus kouluhyvinvointiin.

Lukiolaisten toiveissa koskien kouluhyvinvoinnin erityispedagogista tukea näkyy erityisesti saatavuus ja tiedottaminen ja tiedottamisen tärkeys. Nämä toiveet sisälsivät myös tiedottamisen liittyen mahdollisuuteen pidentää lukio-opintoja. Opiskelijoiden mukaan usein jo pelkkä tieto siitä, mistä tukea voi saada, riittäisi. Moni vastaajista myös kertoi, ettei välttämättä tiedä lukiostaan sitä henkilöä, jolta

apua voisi pyytää. Joskus taho taas tiedettiin, mutta tapa saada yhteys oikeaan henkilöön oli jäänyt epäselväksi. Tämä oli linjassa myös Summasen ym. selvityksen (2018) mukaan, jossa todettiin erityisopetuksen ja avustajapalveluiden olevan lukiossa huonosti tunnettuja. Noin 40 prosenttia kyseisen tutkimuksen vastaajista ei osannut vastata näihin oman lukionsa osalta.

Keskustelussa erityispedagogisen tuen toiveista toivottiin myös, että erityisopettajalta tuen hakeminen olisi anonymia. Anonymiteettiin liittyen mainittiin myös pelko leimautumisesta, joka mahdollisesti seuraa tuen hakemisesta. Lukio-opiskelijat toivat myös ilmi kouluympäristön merkityksen anonymiteetin kannalta. Esimerkiksi erityisopettajan huoneen sijainnin koettiin vaikuttavan siihen, minkä viestin sijoittelu antaa erityisopetuksesta. Tilan toivottiin toisaalta olevan piilossa, toisaalta taas pidettiin erikoisena, että erityisopettajan huone on näkymättömissä esimerkiksi koulun kellarikerroksessa. Anonymiteettia ja erityisopettajan sijoittamista tiloissa kuvailtiin esimerkiksi näin:

”Meillä taas se on siellä jossain alhaalla kopissa ja sinne tota... Mä en nyt oo ikinä käyttäny sitä, koska ei oo ollu tarvetta, mut jotkut ehkä joilla ois tarvetta, ni ne ei ees uskalla mennä sinne alas sen vastaanotolle.” (O3)

”Lukioissa kynnystä hakea apua pitäisi madaltaa. Siitä pitäisi tehdä helppoa ja mahdollisesti anonymia. Myös apua tarjoavien henkilöiden tilat koulussa pitäisi olla niin, että sinne on helppo mennä ”näkymättömänä” eli muut luokkatoverit eivät näe, jos menee psykologille, koska sekin voi olla monille suuri syy miksi ei hae apua eli jos tilat on liian avoimesti jossakin käytävässä.” (O13)

Vastauksissa pohdittiin myös opetushenkilöstön työtehtävien jakamista siltä kannalta, että se voisi parantaa erityispedagogisen tuen saatavuutta. Vastauksissa esimerkiksi esitettiin, voisiko osa opinto-ohjaajan ja kuraattorin työtehtävistä olla jaettu selkeämmin erityisopettajan vastuulle. Teemaa on myös osaltaan käsitelty Sinkkosen ym. (2016, 54) aikaisemmassa tutkimuksessa, jossa todettiin opinto-ohjaajien ja erityisopettajien työnkuvan menevän esimerkiksi jatko-opintoihin liittyvissä asioissa osin päällekkäin. On huomattava, ettei erityisopettajia ole ollut lukiossa vielä kovin pitkään, ja aiemmin erityisen tuen antaminen on ollut tavallisesti opinto-ohjaajien vastuulla (Sinkkonen ym., 2016, 56).

Opiskelijoilla oli toiveita myös koskien opiskelijahuoltoa kouluhyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta. Oppilashuoltoon liittyväksi kouluhyvinvointia edistäväksi tekijäksi mainittiin uupumisen vakavasti ottaminen. Lisäksi opiskelijahuoltoa kohtaan esitetyissä toiveissa tässä korostettiin tiedotuksen tärkeyttä siitä, kuinka ja keneltä apua saa. Selkeä toive opiskelijahuollon suuntaan liittyi myös avun pyytämisen jälkeiseen toimintaan; vastauksissa korostettiin, että jos apua pyytää, sen pitäisi myös johtaa konkreettisiin toimiin. Miksi muuten vaivautua kertomaan henkilökohtaisista asioistaan koulun henkilöstölle?

Opiskelijahuoltoon liitettiin myös kouluhyvinvoinnin kannalta keskeiseksi opiskelijahuollon toimiva tiedotus. Aiemman selvityksen (Summanen, Rumpu & Huhtanen, 2018, 328) mukaan opiskelijoista noin 20 prosenttia on kaivannut parempaa tiedottamista opiskeluhuollon olemassaolosta ja sen palveluista. 16,5 prosenttia opiskelijoista on maininnut toiveista, että omassa lukiossa kehitettäisiin kouluhyvinvointia. Tämän tutkimuksen tulokset ovat viittaavat samaan kuin aiemmatkin tutkimukset: opiskelijat toivovat parempaa tiedotusta.

Sosiaalisesta tuesta kouluhyvinvointia edistävänä tekijänä mainittiin sekä kouluyhteisön sisäinen että kouluyhteisön ulkopuolinen tuki. Aineenopettajilta ja ryhmänohjaajilta toivottiin kuuntelua sekä kuulumisten vaihtoa. Tämän nähtiin edellyttävän opiskelijatuntemusta. Erikseen mainittiin vielä toive positiivisen palautteen saamisesta kouluhyvinvoinnin edistäjänä.

Kouluhyvinvoinnin edistäjäksi kaivattiin myös yhteisöllisyyttä koulussa. Yhteisöllisyyttä ja sen puutetta kuvailtiin toisaalta niin, että esimerkiksi isossa lukiossa ei aina ole ”me-henkeä”. Toisaalta iso lukio nähtiin mahdollisuutena löytää oman henkistä seuraa. Yhteisölliseen kouluhyvinvoinnin edistämiseen viittaa myös yhden fokusryhmähaastattelun puheenvuoro siitä, kuinka koeviikon jälkeen koko lukio voisi rentoutua esimerkiksi yhteisöllisen virkistyspäivän keinoin:

”Mun mielest koulus vois olla silleen, et kun kaikis kouluis on koeviikko ja sen jälkeen alkaa suoraan niinku uus jakso, niin mun mielest siinä ois kiva, jos ois yks päivä välis. En tiedä vapaapäivä, mut vaikka joku virkistyspäivä. Jotain, ettei tarviis heti hyppää niinku uudestaan ja tarvii olla hereillä joka tunti et saa tiedot ja merkkää kalenteriin kaikki sanakokeet ja välitestit.” (O4)

Ajatus yhteisestä vapaasta tai virkistyspäivästä sai kaikkien fokusryhmähaastatteluryhmässä olleiden kannatuksen. Kuitenkin kaikki ryhmäläiset myös yhteisesti totesivat, että se tuskin olisi käytännössä mahdollista.

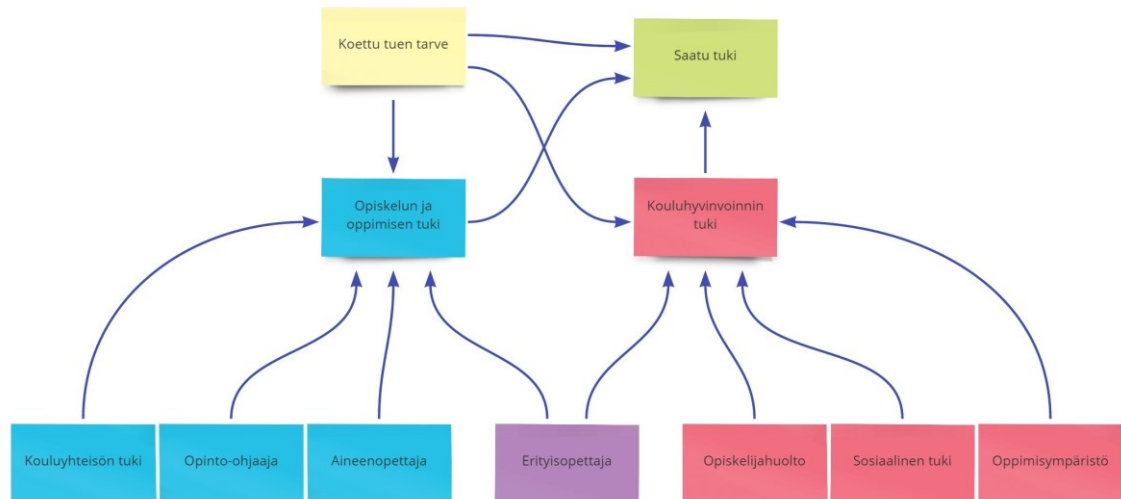
Myös toimivan fyysisen oppimisympäristön kuvailtiin vaikuttavan kouluhyvinvointiin sitä lisäävästi. Fyysiseen oppimisympäristöön liittyviksi tekijöiksi mainittiin monipuoliset luokkatilat, joissa esimerkiksi olisi mahdollisuus seisomatyöskentelyyn. Toisena mainittiin raikas ja puhdas sisäilma. Vaikka koulussa ei olisi varsinaista sisäilmaongelmaa, jo opiskelijoiden runsaan määrän tiloissa kerrottiin tekevän sisäilmasta tunkkaisen. Lisäksi löyhästi fyysiseen oppimisympäristöön liittyviksi tekijöiksi jaoteltiin tässä tutkimuksessa myös vastaajien ehdotukset toiminnallisista tauoista sekä ruoan ja ruokailun tärkeydestä osana kouluhyvinvointia. Ruoasta nostettiin esiin sekä sen laatu että muun muassa seuraavassa sitaatissa mainitut monipuoliset vaihtoehdot:

”Mun mielest ruokaan kannattas, et ois niinku monipuolisesti kaikille. Et ei tarvii stressaa sitä, et löytää itelleen ruokaa.” (O4)

Tässä tutkimuksessa kouluhyvinvoinnin edistämiseen liittyvät vastaukset erottuivat koettujen tukitarpeiden sekä saatujen tukitoimien vastauksista. Ne erosivat myös opiskelun ja oppimisen tuen toiveista. Muut tutkimustulokset jakautuivat selkeämmin koulun henkilöstön asioiksi. Kouluhyvinvoinnin osa-alueet taas eivät enää jatkaneet samaa linjaa, vaan ne olivat yleisemmällä tasolla olevia toiveita, joita ei oltu selkeästi osoitettu tietylle koulun henkilöstöryhmälle. Toiveissa koskien kouluhyvinvoinnin edistämistä mainittiin myös ensimmäistä kertaa fyysisen kouluympäristön merkitys. Lisäksi kouluruokailussa toivottiin otettavan enemmän huomioon opiskelijoiden mielipide. Myös Konun (2002) tutkimuksessa koulun fyysinen ympäristö muodostui osaksi koulun hyvinvointimallia. Myös sosiaalisen tuen mainitseminen kouluhyvinvoinnin edistäjänä oli linjassa aiempien tutkimusten kanssa; esimerkiksi aiemmat tutkimukset Salmela-Arolta kollegoineen (2008) sekä Salmela-Arolta ja Upadyayalta (2013) ovat viitanneet sen tärkeyteen.

6.4 Yhteenveto tuloksista

Taulukko 5. Yhteenveto tuen tarpeiden yhteyksistä.



Tämän tutkimuksen aineisto edustaa lukiolaisten arkitodellisuutta sekä toisaalta heidän näkemyksiään koulun tarjoamista tuen eri mahdollisuuksista. Tutkimustehtävän mukaisesti niistä on pyritty muodostamaan kokonaisuus, jossa esille pääsevät tutkittavien omat ajatukset aiheista. Oppimisen ja opiskelun sekä hyvinvoinnin tukeminen limittyvät monessa kohdin keskenään. Niiden erottaminen on jossain määrin keinotekoisia, mutta tässä tutkielmassa selvyiden vuoksi vastaukset on pyritty jaottelemaan jompaankumpaan. Taulukossa 5 on kuvattu tuen tarpeiden keskinäisiä yhteyksiä.

Oppimisen ja opiskelun tukea kuvailtiin kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen vastauksissa eri tavalla kuin kouluhyvinvoinnin tukea. Oppimisen ja opiskelun tuesta kerrottiin konkreettisemmin ja niitä kuvailtiin monipuolisemmin. Myös tuen tarpeita sekä toiveita kuvattiin tarkemmin. Kouluhyvinvoinnin kysymyksissä lukio-opiskelijat korostivat koulun ulkopuolinen elämän ja läheisten merkitystä koulun tarjoamien tukimuotojen sijaan, joskin joissakin vastauksissa mainittiin myös koulun henkilöstön rooli mahdollisena kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Kouluhyvinvoinnin tukemisessa on oletettavasti haastetta myös käytännön työssä lukiossa työskenteleville. Opiskelun ja oppimisen pulmiin voi olla helpompaa puuttua ja niiden

tukeminen voi olla selkeämpää kaikille opettajille. Opiskelijan hyvinvointi taas ei useinkaan näy ulospäin ja siinä voidaan olla opettajallekin vieraammalla alueella. Nurmen (2009) mukaan koulussa keskitytään yleensä kognitiiviseen älykkyyteen psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin jäädessä vähemmälle huomiolle.

Yhteistä tuloksille oli, että lukiolaisten toiveet tuesta olivat todella maltillisia, jopa arkisia. Vaikka haastatteluissa esimerkiksi käytettiin sanoja ”unelmakoulu” ja ”ideaalitilanne”, toiveet tuesta pysyivät näidenkin kysymysten kohdalla varsin kohtuullisina. Yhteinen nimittäjä toiveille tuntui olevan kouluhenkilöstön aika ja läsnäolo. Opettajan aika ja läsnäolo liittyvät kuitenkin usein resurssikysymyksiin ja siihen, mihin henkilökunta pystyy työaikaansa käyttämään. Kuten Niemen ja Laaksosen tutkimuksessa (2020, 470–471) tuotiin esille, opettajat kertovat vastuullaan olevista suurista opiskelijamääristä ja omasta työtaakastaan yksilöllisen tuen esteinä.

Kaikissa tuloksissa yhteistä myös oli se, että saadut ja toivotut oppimisen ja opiskelun tukemisen tavat muistuttivat monelle jo peruskoulustakin tuttuja tapoja. Kuten Sandberg (2018, 179–181) sekä Björn, Savolainen ja Jahnukainen (2017, 58–59) toteavat, lukiossa tarvittavat tukimuodot eivät juuri eroa peruskoulun tukitarpeista. Tässä tutkimuksessa näkökulma siitä sai vahvistusta, sillä opiskelijat kertoivat toimiviksi oppimisen ja opiskelun tueksi esimerkiksi tehtävien tekemisen niin, että opettaja on vieressä. Myös muissa tavoissa oli yhtäläisyyksiä peruskoulussa käytettäviin tukitoimiin: oppimistapojen löytämisessä, positiivisen palautteen antamisessa sekä oppimisympäristön vaikutuksilla.

Tutkimustuloksissa koskien tuen saamista sivuttiin myös leimautuvuudesta tukea hakemisessa. Siihen liittyi usein anonyymiyden toive. Tuen hakemiseen ja saamiseen toivottiin tietynlaista rauhaa, mikä ilmeni esimerkiksi mahdollisuutena hoidtaa tuen saamiseen liittyvä asiansa pitkälti itse. Tällä taas lienee yhteyksiä lukiossa vallitsevaan pärjäämisen kulttuuriin. Niemen ja Laaksosen tuore tutkimus (2020) painottaa edelleen, että lukiossa tarvittaisiin sellaisia tukimuotoja, jotka vähentävät opiskelijan leimautumista. Ratkaisuna tähän heidän tutkimuksessaan esitettiin myös samanaikaisopettajuuden kulttuuria lukioihin. Yksi pelkoa leimaamisesta ja toivetta anonyymiydestä selittävä tekijä voi olla oppimisen, opiskelun

sekä kouluhyvinvoinnin tuen uutuus lukio-opinnoissa (vrt. Sinkkonen ym., 2016, 54). Tukitoimet eivät näytä olevan vielä täysin vakiinnuttaneet asemaansa osana lukiokoulutusta.

Tämän tutkimuksen vastausten mukaan lukioissa on tarjolla tukea sekä oppimiseen ja opiskeluun että kouluhyvinvointiin. Huomionarvoista on, että monen opiskelijan vastauksissa nousi kuitenkin esiin hankaluus löytää oikeanlaista tukea ja tietoa siitä, kehen tarvittaessa voisi ottaa yhteyttä. Tuen saaminen näyttäisikin vaativan opiskelijoilta itseohjautuvuutta. Niemen ja Laaksosen (2020) tutkimuksessa lukion opettajat kuvasivat tukea etsivien olevan muutenkin aktiivisia ja pärjääviä opiskelijoita. Tämä antaa viitteitä siitä, että eniten tukea tarvitsevat voivat lukiossa jäädä paitsi heille kuuluvasta tuesta.

7 Luotettavuus

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta. Laadullista tutkimusta voidaan arvioida monin kriteerein. Tämän tutkimuksen arvioinnissa on käytetty pääosin viittä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeriä. Kriteerit ovat tutkimuksen siirrettävyys (Malterud, 2001), tutkimuksen vahvistettavuus (Rodgers & Cowles, 1993), tutkijan oma refleksiivisyys, tutkimuksen uskottavuus sekä tutkimusprosessin kokonaisuuden arvioiminen (Mays & Pope, 2000). Nämä kriteerit ovat muovautuneet Lincolnin ja Guban mallin (1985) pohjalta (Rodgers & Cowles, 1993). Luotettavuutta käsitellään erityisesti tutkimuksessa tehtyjen valintojen kautta. Luvun lopuksi käydään myös läpi tutkimusprosessia eettisyyden näkökulmasta. Pyrkimyksenä on näyttää koko tutkimusprosessi läpinäkyvänä ja ottaa näin kantaa tulosten siirrettävyyteen, vahvistettavuuteen, refleksiivisyyteen sekä uskottavuuteen.

Siirrettävyyden arviointiin liittyy sisäinen sekä ulkoinen siirrettävyys. Tutkimuksen sisäinen siirrettävyys viittaa siihen, että tutkitaanko tutkimuksessa sitä, mitä on tarkoitettu tutkittavan. Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi edesauttoi tutkittavien näkökulman esiintuomista, lisäten näin myös sisäistä siirrettävyyttä. Ulkoinen siirrettävyys liittyy puolestaan yleistettävyyden kysymyksiin. (Malterud, 2001.) Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä pohtiessa on huomattava laadullisen tutkimuksen luonne. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tiettyä ilmiötä yleistämisen sijaan. Kuitenkin luotettavuudesta puhuessa on mahdollista käsitellä myös yleistettävyyttä. Silloin yleistettävyydellä viitataan niin sanottuun mahdollisuuden logiikkaan sen sijaan, että tulosten ajateltaisiin sopivan koko ilmiöön. Mahdollisuuden logiikassa nähdään tiettyjen aiheiden olevan tietyssä kulttuurissa jossain määrin yhteisesti jaettuja sen sijaan, että kyse on täysin tietyn yksilön omasta ajatuksesta. (Ruusuvuori ym., 2010.) Tässä tutkielmassa esimerkiksi voidaan ajatella, että lukiolaiset tunnistavat yhteisesti esimerkiksi koeviikkoon liittyvän väsymyksen tai pärjäämisen kulttuurin ilmiönä.

Myös tutkimukseen osallistuvilla on vaikutusta tulosten siirrettävyyteen. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tuoretta tietoa lukiolaisten saamasta opiskeluun, oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvästä tuesta. Aineisto koostui 29 pääkaupunkiseutulaisen lukiolaisen vastauksista fokusryhmähaastatteluihin sekä sähköiseen kyselylomakkeeseen. Aineisto pyrki kuvaamaan aihetta tämän kohdejoukon osalta, eikä se edusta koko Suomen lukiolaisia. Aineisto hankittiin hankkeen työpajapäivässä.

Aineiston hankinnassa oli joitain kohtia, jotka on nostettava esiin tämän tutkielman luotettavuutta arvioitaessa. Ensinnäkin hankkeen työpajapäivään osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisuuteen perustuen. Näin ollen esimerkiksi opiskelijoiden tuen tarvetta ei ollut määriteltä pyydettäessä. Voi kuitenkin olettaa, että osallistuneet saattoivat valikoitua mukaan osin kiinnostuksesta aiheeseen. Toisaalta opiskelijoiden määrittely etukäteen ei välttämättä olisikaan ollut mielenkiintoista tutkimuksen kannalta, sillä nyt mahdollisimman monipuolinen opiskelijajoukko edusti samalla myös lukiolaisia joukkona. Yksi aineiston heikkouksista on, että erityisesti kouluhyvinvointi voidaan ymmärtää monin tavoin. Käsitteen moninaisuus näkyi esimerkiksi siinä, että fokusryhmähaastatteluissa haastatellut esittivät käsitteestä tarkentavia kysymyksiä. Jälkikäteen pohtiessa kouluhyvinvoinnin käsitettä olisi voinut määritellä vielä lisää vastaajia ohjeistettaessa. Toisaalta aineistolähtöinen sisällönanalyysi mahdollisti vastausten tulkinnan ilman valmista teoriaa, joten menetelmä sopi kuvaamaan lukiolaisten moninaisia käsityksiä tutkimusaiheesta.

Vahvistettavuus ja refleksiivisyys limittyvät tässä tutkimuksessa toisiinsa. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka toinen tutkija voi päätyä tutkimusprosessia toteuttamalla samankaltaiseen lopputulokseen. (Rodgers & Cowles, 1993.) Refleksiivisyydellä taas viitataan tutkijan omaan vaikutukseen tutkimukseen sen jokaisessa vaiheessa. Tähän vaikuttavat myös tutkijan henkilökohtaiset lähtökohdat sekä omat lähtöolettamukset. (Mays & Pope, 2000.) Vahvistettavuutta ja refleksiivisyyttä on tässä tutkielmassa pyritty tuomaan esiin läpi koko tutkielman. Tehdyt valinnat on kirjoitettu auki ja valinnat on perusteltu. Tutkimuskysymysten asettelu keskittyi aluksi enemmän opiskelun ja oppimisen tukeen, mutta tarkentui

tutkimusprosessin edetessä myös kouluhyvinvoinnin teemaan. Myös tutkijan omaa asemaa sekä sen tuomia rajoituksia tutkimuksentekijänä tuodaan esiin.

Uskottavuuden arviointiin liittyy tutkijan asema tutkittaviin sekä aineiston keräämisen toimivuus. Luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida myös haastattelijan vaikutukset tutkimusaineistoon. Haastattelutilanteessa haastattelijoiden persoonana ja esimerkiksi ammatti voivat vaikuttaa aineistoon. (Mäntyranta & Kaila, 2008; Richards & Emslie, 2000.) Tämän lisäksi fokusryhmähaastatteluissa myös haastateltavilla on vaikutusta toisiinsa. Fokusryhmähaastattelua tekevän on hyvä tuntee aiheensa sekä tietää edes hieman ryhmien ohjaamisesta, mutta aiheen täydellinen asiantuntija ei tarvitse olla. (Mäntyranta & Kaila, 2008.) Myös tähän tutkimukseen vaikutti osaltaan haastattelijoiden tietämys sekä kokemus. Haastattelijoina oli sekä ensimmäistä kertaa fokusryhmähaastattelua tekeviä maisterivaiheen opiskelijoita että kokenut tutkimuksen tekijä. Jälkeenpäin tarkasteltuna olisin esimerkiksi voinut itse haastatella kaikkia ryhmässä olleita vielä systemaattisemmin, jotta fokusryhmähaastattelun piirre haastattelun tarkkuudesta olisi toteutunut paremmin. Tässä tutkimuksessa voidaan olettaa, että tutkimuksen toteuttaminen muualla kuin tutkittavien oman koulun tiloissa sekä se, ettei vastauksia lähetetty koulujen kautta saattoi lisätä vastausten luotettavuutta. Haastateltavat ja haastattelijat eivät tunteneet toisiaan entuudestaan. Fokusryhmähaastattelun kulkuun ja onnistumiseen vaikutti osaltaan myös työpajapäivän aikataulurajoitteet. Haastattelut olisivat voineet tuottaa vielä hedelmällisempiä tuloksia, jos haastatteluihin olisi voinut käyttää enemmän aikaa ja jos kaikki haastattelut olisivat olleet lähes yhtä pitkiä.

Luotettavuus nivoutuu myös yhteen tutkimuksen eettisyyden kanssa. Nuoria tutkittaessa tutkimuksen etiikka korostuu entisestään. Tutkimustulokset eivät saa aiheuttaa vahinkoa tutkittavan elämään, eikä tutkimuksen tekeminen saa vahingoittaa tutkittavaa. Keskeistä on myös nimettömyyden ja tunnistamattomuuden säilyttäminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä tutkimuksessa oli sekä alaikäisiä nuoria että täysi-ikäisiä nuoria aikuisia. Alaikäisten nuorten kohdalla huoltajat allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, täysi-ikäiset puolestaan allekirjoittivat suostu-

muksensa itse. Lisäksi tutkimuksessa huomioitiin, että alaikäisten kohdalla huoltajien lisäksi he itse myös päättävät osallistumisestaan (Nieminen, 2010, 33). Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta keskeyttämiseen painotettiin saatekirjeissä, kyselylomakkeen alussa sekä sanallisesti ennen aineiston keruun aloittamista. Tutkimukset haettiin lukioiden kaupunkikohtaisesti erikseen ja tämän lisäksi osallistuvien lukiolaisten lukioita tiedotettiin tutkimuksesta. Tunnistamistietona on mainittu pääkaupunkiseutulaiset lukiot, mutta niistä ei ole tarkennettu muita tietoja. Tutkittavien tunnistamattomuutta myös lisäsi se, että sitaattien tunnistustietona käytettiin tarkkojen tietojen sijaan ainoastaan lyhennettä O = opiskelija.

Tutkimusetiikan kannalta ryhmiä haastateltaessa on huomioitava muutama erityispiirre. Ryhmähaastattelun etuna tässä tutkielmassa oli aineiston monipuolisuus ja mahdollisuus moniäänisyyteen. Ryhmätilanteessa voi kuitenkin ryhmäpaineen vuoksi päätyä kertomaan itsestään asioita, joita ei tahtoisi jakaa. Tämän lisäksi nopeasti etenevässä ryhmäkeskustelussa on riski, että joku joutuu loukatuksi. (Mäntyranta & Kaila, 2008, 1512.) Ryhmäpaineen pienentämiseksi haastatteluissa painotettiin, että keskustelu on tarkoitus pitää yleisellä tasolla ja kyselylomakkeessa puolestaan toivottiin yksilöllisempää näkökulmaa.

8 Pohdintaa

Tämän tutkielman aineisto hankittiin syksyllä 2019, jolloin uusi lukiolaki oli vielä siirtymäajassa. Tutkielman tuloksissa on siis huomioitava, ettei siinä voida vielä kuvata uuden lukiolain vaikutusta tuen saantiin lukiossa. Viimeaikainen tutkimus on ollut lukiolain muutosta oikeuttavaa ja puolustavaa, niillä on haettu suuntia tuen tarpeiden huomioimiseen lukiokontekstissa. Juuri tällä hetkellä ollaan toisenlaisessa tilanteessa, kun tuen tarpeet lukiossakin tunnistetaan, mutta lain siirtymävaihe on vielä menossa. Lain asettamia konkreettisia toimia tuen saantia koskien ei välttämättä ole vielä toteutettu, eikä toimien seurauksia näin ollen voida vielä välttämättä arvioida. Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää nähdä, kuinka tulevat tutkimukset opiskelun, oppimisen ja kouluhyvinvoinnista suhteutuvat aiempiin tutkimuksiin, joissa tuen tarvetta on vasta pyritty tekemään näkyväksi. Jatkotutkimuksen aiheena kiinnostavaa olisikin tarkastella, miten lukiolaki on tuen saamisen näkökulmasta toteutunut sekä tuoreeltaan että pidemmällä aikavälillä. Tuloksissa oli myös viitteitä lukiossa vallalla olevasta pärjäämisen kulttuurista sekä toisaalta siitä, että uupumukseenkin kuuluvia oireita pidetään tavallisena opintoihin kuuluvana asiana. Kiinnostavaa olisi myös jatkossa pureutua näiden ajatusten taustasyihin ja siihen, kuinka koettua tuen hakemisesta seuraavaa leimaa voisi hälventää.

Tämän tutkielman tutkimustulokset olivat pääosin samankaltaisia aiempien aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. On kuitenkin mielenkiintoista, että vanhimmat näistä aiemmista tutkimuksista ovat 2000-luvun alkupuolelta, jolloin tuen tarpeet lukiossa ovat saaneet nykytilanteeseen verrattuna vähemmän huomiota. Tämän lisäksi tällä välillä lukion opetussuunnitelmia on uudistettu useita kertoja, vaikka taustalla oleva laki onkin ollut pitkään sama vuodesta 1998 lähtien. Näistä eroista huolimatta tutkimustulokset tuen saamiseen ovat sekä vanhempien että tuoreempien tutkimusten osalta samansuuntaisia. Uuden lukiolain vaikutusten alkaessa toteutua viimeistään elokuussa 2021 voisi olettaa ja toivoa, että juuri nyt elämme nopeampien muutosten aikaa liittyen tukitoimien toteutumiseen lukioissa.

Vaikka Suomessa opiskelujärjestelmä on monilta osin tasa-arvoinen, myös kehitettäviä kohtia löytyy. Esimerkiksi Kinberg ja Savolainen (2011) nostavat tutkimuksessaan esille, että koulun sijaan suuri osa opiskelijoista mainitsee saavansa tukea enimmäkseen vanhemmiltaan. Tämä taas helposti eriarvoistaa opiskelijat tuen saamisen kannalta, koska perheiden resurssit tukea lapsiaan opinnoissaan vaihtelevat. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa näkyi viitteitä samankaltaisesta; koulu ei välttämättä tarjoa lukio-opiskelijalle ensisijaista oppimisen ja opiskelun tai hyvinvoinnin tukea. Uusi lukiolaki edellyttää lukiota tarjoamaan tukea entistä enemmän myös tältä kannalta, mikä toivottavasti näkyy tulevaisuudessa entistäkin selkeämmin muun muassa siten, että opiskelijoiden mahdollisuudet saada tukea oppimiseen, opiskeluun ja kouluhyvinvointiin lisääntyvät. Sitä kautta myös opiskelijoiden keskinäinen tasa-arvo kasvaa, kun perheen tuen sijaan koulun tarjoama tuki on aiempaa keskeisemmässä osassa.

Tutkielman taustakirjallisuutta lukiessani huomioni kiinnittyi myös siihen, että lukiosta puhuttaessa opiskeluoloja lukiossa verrattiin myös toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Ammattiopistoihin liittyvissä tutkimuksissa taas peilattiin opintoja lukioon (esim. Niemi, 2015). Myös hankkeen työpajapäivä kattoi koko toisen asteen lukiosta ammattioppilaitoksiin ja erityisammattioppilaitoksiin, vaikkakin tämä tutkimusosio keskittyi ainoastaan lukiolaisiin. Sielläkin päivän anti oli samansuuntaista: toinen aste on monelta osin samassa veneessä pohdittaessa oppimista, opiskelua sekä kouluhyvinvointia. Voisikin olla jatkossa mielekästä ratkoa koko toisen asteen tukeen ja jaksamiseen liittyviä pulmia yhteisesti, sillä tutkimustulokset esimerkiksi koetuista oppimisen haasteista tai hyvinvoinnista (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2017; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019) eivät lukioissa ja ammattioppilaitoksissa lopulta juuri poikkea toisistaan, vaikka opiskelun arki onkin erityyppistä. Aiheesta tehtävässä jatkotutkimuksessa voitaisiinkin mahdollisesti yhdistää koko toisen asteen tukeen ja jaksamiseen liittyvien pulmien ratkomisen.

Sekä Mietola ja Niemi (2014) että Niemi (2015) ovat kirjoittaneet toiselle asteelle siirtymisen ongelmakohdasta liittyen opintoihin ohjaamiseen. Heidän mukaansa

opintoihinsa tukea tarvitsevia peruskoululaisia on pyritty usein ohjaamaan ammatillisiin opintoihin lukio-opintojen sijaan. Osalla näistä opiskelijoista olisi kuitenkin ollut myös kiinnostusta teoreettisempiin opintoihin. Kuten edellä mainitut tutkimukset viestivät, lukiosta haaveilevien todelliset mahdollisuudet pitäisi kartoittaa sen sijaan, että heille automaattisesti suositellaan tiettyä opiskelukaavaa. Lukiolaki viimeistään velvoittaa moninaisen tuen tarjoamista nivelvaiheesta lähtien koko lukio-opintojen ajalle sekä jälkihuollon muodossa myös opintojen jälkeen.

Lähteet

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Auerbach, J., Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six-year period in youths with persistent and non-persistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263–273.

Bear, G. G., Kortering, L. J., & Braziel, P. (2006). School completers and non-completers with learning disabilities: Similarities in academic achievement and perceptions of self and teachers. *Remedial and Special Education*, 27(5), 293–300.

Björn, P., Savolainen, H., & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (47–63). Jyväskylä: PS-kustannus.

Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524–532.

Chi, M. T. (1997). Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide. *Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271–315.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (s. 404–434). New Jersey: John Wiley and Sons.

Greus, E., Ikonen, K., Ojala, S., Saarelainen, N. & Taipale, N. (2019). Erityisopetus lukioissa. Kartoituksen yhteenveto. Luettu 2.3.2020.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/erityisopetus-lukiossa-kartoitus-002.pdf>

Haakana, R. & Tikkanen, A. (2008). Erityinen tuki lukiossa. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.), *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille* (s.13–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010) How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 133-150.

Hakkarainen, A. (2017). Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. *eErika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2017(2), 25–30.

Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF; Nuorisotutkimusseura ry.

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2006). Lukivaikeudet ja koettu psyykkinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus*, 37(5), 463–474.

Kinberg, T. & Savolainen, H. (2011). Lukiolaisetko erityisen pedagogisen tuen tarpeessa? *NMI-Bulletin*, 21(4), 10–22.

Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampere University Press.

Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.

Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th updated ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51(3), 287–294.

Linnakylä, P. & Malin, A. (1997). Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus*, 28(2), 112–127.

Lukiolaki 629/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettu 23.9.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>

Lukiolaki 714/2018. Annettu Naantalissa 10.8.2018. Luettu 23.9.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714>

Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(11), 483–488.

Manner, M. (2018). Vaikea valinta – opiskelijavalintojen uudistaminen ravistelee lukioden arkea. Luettu 27.3.2020. <https://www.opettaja.fi/ajassa/vaikea-valinta/>

Mays, N. & Pope, C (2000). Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320(1), 50–2.

Mietola, R. & Niemi A-M. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut - koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 66–88). Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.

Mehtäläinen, J. (2005). Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.

Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008). Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim*, 124, 1507–1513.

Niemi, A. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Niemi, A. & Laaksonen, L. M. (2019). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, 35(3), 460–478.

Nieminen, L. (2010). Lasten ja nuorten tutkimuksen oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25–42). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Nurmi, P. (2009). Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Opiskelijavalintojen kehittäminen*. Luettu 16.12.2019

<https://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Linjaukset ja kehittäminen*. Luettu 19.2.2020.

<https://minedu.fi/yleissivistava-koulutus/linjaukset>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Lukioselvitys. kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 19.9.2019.

https://minedu.fi/documents/1410845/5394394/LUKIOSELVI-TYS_21_11_2017.pdf

Opetushallituksen tilastopalvelu (2019). *Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen pisterajat 20.9*. Luettu 16.12.2019

https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillisen%20koulutuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20yhteishaku%20-%20pisterajat%202019.xlsb

Opetushallitus 2003. Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki. Luettu 13.2.2020.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf

Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki. Luettu 16.12.2019.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki. Luettu 16.12.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf

Opetushallitus (2018). Lukioon valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (2019). *Raportti: Kokemukset opiskelusta ja opetuksesta*. Luettu 16.3.2020.

<https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Raportti-LB-B-Kokemukset-opiskelusta-ja-opetuksesta.pdf>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 13.3.2020.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Rantala, I. (2010). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittellevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.106–126). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M.-T. & Laippala, P. (2002). Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243–249.

Richards, H. & Emslie, C. (2000). The doctor or the girl from the University? Considering the influence of professional roles on qualitative interviewing. *Family Practice*, 17(1), 71–75.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Rodgers, B. L., & Cowles, K. V. (1993). The qualitative research audit trail: A complex collection of documentation. *Research in Nursing & Health*, 16(3), 219–226.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2017). Co-Development of Educational Aspirations and Academic Burnout from Adolescence to Adulthood in Finland. *Research in Human Development*, 14(2), 106–121.

Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen, & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 242–254). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen* (s.166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Salonen, T. (2007). *Tieteenfilosofia* (4. täyd. p.). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schaufeli, W., Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Kiiskinen, S. & Jäntti, S. (2016). Lukion erityisopettaja – opettaja, ohjaaja ja konsultti? *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(3), 51-64.

Snowling, M., Muter, V. & Carrol, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618.

Summanen, A-M., Rumpu, N. & Huhtanen, M. (2018). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolain toimeenpanon arviointi esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa. Tiivistelmä*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu].
ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 17.2.2020.
<http://www.stat.fi/til/erop/>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 16.12.2019.

http://www.stat.fi/til/khak/2018/khak_2018_2019-12-12_tie_001.fi.html

Swartz, S. L., Prevatt, F. & Proctor, B. E. (2005). A coaching intervention for college students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 42(6), 647–656.

Takala, M. & Mäkelä, M. (2019). *Lukiolaisten lukivaikeuden testaaminen ja tarjottu tuki erityisopettajien kuvaamana*. E-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia. 2/2019. <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/207/150>

Tian, L., Wang, D. & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout Among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662.

Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2011). Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Helsinki: TENK. Luettu 26.3.2020.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista: Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Upadaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of School Engagement in Association With Academic Success and Well-Being in Varying Social Contexts: A Review of Empirical Research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 92–116). Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtioneuvoston asetus 2018/810. *Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta*. Luettu 28.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180810>

Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s.223–241). Vastapaino: Tampere.

Varto, J. (2002). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki. Kirjayhtymä.

Vasalampi, K., & Salmela-Aro, K. (2014). Sisäinen motivaatio ja kouluinnokkuus edistävät nuorten opintopolkuja. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen, & L. Valkeasuo (toim.), *Oppia ikä kaikki - kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa* (s. 12–23). Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. (2009). Adolescents' Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332–341.

Vesanen, M., Thuneberg, M., Reinikainen, H. & Mikkilä, J. (2011). *Lukio 2.0. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus 2011*. Helsinki: Mustasaaren Painotalo.

Väljärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Ylioppilastutkintolautakunta (2019). Koesuoritusta heikentävän syyn huomioon ottaminen ylioppilastutkinnossa. Luettu 13.3.2020.

https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Sai-raus/fi/koesuoritusta_heikentava_syy.pdf

Liitteet

LIITE 1: Fokusryhmähaastattelun runko

Kaikille yhteiset kysymykset on merkitty punaisella

Hyvinvointi ja jaksaminen

- Mistä hyvinvointi mielestänne koostuu?
- Miten koette jaksavanne?
- **Miten kuvaisitte kouluhyvinvointinne?**
- Mitkä asiat arjessa mielestänne edistävät hyvinvointia? Entä heikentävät?
- Mitkä ovat kuormittavimpia asioita/hetkiä arjessanne ja opinnoissanne?
- Millaista tukea toivoisitte lukiolta? Mikä edistäisi kouluhyvinvointianne?
- Miten määrittelisitte koulu-uupumuksen? Voitte myös kertoa kokemuksia omasta tai läheistenne elämästä.
- Millaisin keinoin selviydytte, kun jaksaminen on vaikeaa?
- Mitkä ovat teille tärkeitä voimavaroja arjessa?
- Millaiset vapaa-ajan keinot auttavat jaksamaan opinnoissa?
- **Voimavaroista ja jaksamisesta - mitä odotatte koululta tähän? Millaista tukea toivoisitte?**
- Millainen koulun ilmapiiri mielestänne edistää opiskelijoiden jaksamista? Millainen vähentää?
- Millaisia vaikutuksia jatko-opiskeluun liittyvillä pohdinnoilla on lukiossa jaksamiseen?
- **Mikä olisi paras mahdollinen keino edistää hyvinvointianne ja jaksamistanne lukio-opinnoissa?**

Tuen tarve

- **Millaista tukea koette tarvitsevanne lukio-opinnoissanne? Millaisissa tilanteissa erityisopettajaa tarvitaan?**
- Onko joitakin tiettyjä asioita, joihin erityisesti kokisitte tarvitsevanne apua? Liittykö tuen tarve johonkin tiettyyn aihepiiriin?
- Onko teidän lähipiirissänne nähtävissä joitakin asioita, jotka selkeästi kuormittavat teitä opiskelijoita?
- Miten koulu/opettajat voisivat auttaa jaksamaan opinnoissa? Onko esimerkiksi aikataulujen suunnittelu teille vaikeaa?
- Mitä ajattelette lukion teoriapainotteisuudesta? Kaipaisitteko joskus käytännönläheisempää opetusta?
- Pidätkö kurssien suoritustapoja joustavina?
- Tiedätkö, millaista tukea voitte saada oppimiseen? Kuka/ketkä koulun henkilökunnasta on siitä mielestänne vastuussa?
- Onko koulussanne järjestetty opiskelutaitojen kursseja?
- **Miten eo:n luokse pääsee? Mitä hänen kanssaan tehdään?**
- **Miten toivoisitte, että eo:n luokse pääsee? Millaista tukea häneltä toivoisitte?**
- **Miten oppimisen tukea voisi saada lukiossa paremmin? "unelmatilanne" "ideaalikoulu"**

Osallisuus

- Millainen ilmapiiri lukiossanne on? Millainen koulun ilmapiirin tulisi olla, jotta se olisi kaikille hyvä?
- Oletteko havainneet kiusaamista? Jos, niin minkälaista?
- Sallitaanko kaikki sellaisina kuin ne ovat?
- Onko opintoihin liittyen olemassa joitakin tabuja? Asioita, joista ei puhuta?
- Millaiset asiat mielestänne vaikuttavat siihen, että voi tuntea olevansa osa lukio-yhteisöä?
- Tiedätkö, millaisia osallistumis- ja vaikuttamistapoja lukioissanne on?
- Oletteko saaneet tietoa uudesta lukiolaista ja sen vaikutuksesta oppimisen ja hyvinvoinnin tukeen?

LIITE 2: Kyselylomakkeen kysymykset

Taustatiedot:

Minä vuonna aloitit opiskelun lukiossa?

Olen: mies_ nainen_ muu_

Oletko saanut erityisopetusta peruskoulussa?

Onko sinulle diagnosoitu jokin oppimisvaikeus?

Oppimisen tuki:

Millaisissa tilanteissa olet ollut yhteydessä lukiosi erityisopettajaan?

Millaista henkilökohtaista tukea olet saanut erityisopettajalta opintoihisi lukiossa?

Oletko saanut henkilökohtaista tukea opintoihisi lukion muulta henkilökunnalta? Jos olet, niin keneltä ja millaista?

Oletko missään vaiheessa kokenut, että lukion tarjoama tuki ei riitä? Oletko esimerkiksi harkinnut opintojen keskeyttämistä tuen riittämättömyyden vuoksi?

Millaista oppimisen tukea toivoisit lukiosi antavan/järjestävän?

Jaksaminen opinnoissa:

Miten kuvailisit kouluhyvinvointiasi?

Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä keinoja opinnoissa jaksamiseen?

Millaisia paineita olet kokenut opinnoissasi?

Oletko kokenut uupumusta lukio-opintojen aikana? Jos olet, niin millaiset asiat opinnoissa ovat vaikuttaneet uupumiseen? Miten uupumus on vaikuttanut arkeesi?

Mihin asioihin kokisit tarvitsevasi erityisopettajan tukea?

Lopuksi:

Mitä haluaisit vielä nostaa esiin liittyen lukion erityisopetukseen, kouluhyvinvointiin ja opinnoissa jaksamiseen? Tässä kohtaa sana on vapaa.